



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NUCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LILIAN CATIÚSCIA EIFLER FIRME DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO:
o Referencial Curricular para Educação Física em escolas da rede estadual no
Ensino Médio em Porto Velho/RO

Porto Velho – RO

2017

LILIAN CATIÚSCIA EIFLER FIRME DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: o Referencial Curricular para
Educação Física em escolas da rede estadual no Ensino Médio em Porto
Velho/RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, campus de Porto Velho, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional.

Porto Velho – RO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

S586p

Silva, Lilian Catiúscia Eifler Firme.

Políticas Públicas em Educação: o Referencial Curricular para Educação Física em escolas da rede estadual no Ensino Médio em Porto Velho-RO / Lilian Catiúscia Eifler Firme da Silva. – Porto Velho, Rondônia, 2017.

222f.

Orientador: Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Educação Física. 3. Currículo. 4. Referencial Curricular de Rondônia. I. Barba, Clarides Herinch. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III. Título.

CDU: 37.014(811.1)

Bibliotecário Responsável: Fernando Silva de Almeida CRB 11/965



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa De Pós-Graduação em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



LILIAN CATIÚSCIA EIFLER FIRME DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: o Referencial Curricular para
Educação Física em escolas da rede estadual no ensino médio em Porto Velho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Políticas e Gestão Educacional como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Data da Aprovação: 15/02/2017

Banca Examinadora

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
Orientador / Presidente - PPGE/UNIR

Prof.ª Dr.ª Tânia Suely Azevedo Brasileiro
Membro Externo - PPGE/UFOPA

Prof.ª Dr.ª Carmen Tereza Velanga
Membro Interno - PPGE/UNIR

Prof.ª Dr.ª Marilsa Miranda de Souza
Membro Suplente - PPGE/UNIR

Dedico este trabalho aos meus avós, Paulino Henrique Firme, Iracy Eifler Firme (*in memoriam*), Seni Branco da Silva (*in memoriam*) e Corina de Souza Silva a quem considero meus heróis. O meu amor, carinho e admiração por vocês.

AGRADECIMENTOS

Concluir um Mestrado é um sonho, mas não cheguei até aqui sozinha. Por esse motivo gostaria de agradecer:

A Deus, o meu Redentor, que me fortaleceu quando pensei que não tinha mais forças e nunca desistiu de mim.

À minha mãe, Liliane, pela força, orações e o ombro quando mais necessitei. Ao meu “paidrasto”, José, pelas palavras de ânimo. Aos meus irmãos, Alana e Isaque, pelo amor recebido e por suportarem as minhas ausências.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba, por acreditar neste trabalho e em mim. Obrigada pelos conselhos e orientações. Obrigada por me dar a chance de poder aprender.

À Profª. Drª. Carmen Tereza Velanga por aceitar participar da banca examinadora, pelas contribuições neste trabalho, conversas e amizade.

À Profª. Drª Marilsa Miranda de Souza por me mostrar uma nova perspectiva em relação à educação e que eu posso fazer a diferença.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Marco Antônio, Maciel, Clarides, Carmen, Rosângela França, Wendel e Marilsa pela oportunidade de aprender com vocês.

Aos Membros da Banca Examinadora Profª. Drª Tânia Suely Brasileiro, Profª. Drª. Carmen Tereza Velanga, Profª. Drª Marilsa Miranda de Souza pelas contribuições para a conclusão deste trabalho.

Aos meus Professores da graduação e especialização que contribuíram para meu crescimento profissional.

A minha família do coração Adriane, Claiton, Rafaela e Pedro. Obrigada pela amizade, carinho e por poder contar com vocês.

Ao meu amigo e mototaxista, Seu Aldo, pela paciência e parceria nas andanças pelas escolas desta cidade.

A Mercedes, pelas longas conversas. Você foi fundamental para a conclusão deste trabalho.

Aos amigos Iranira e Olakson, professores de Educação Física a quem admiro e com quem aprendi muito.

Aos amigos Elza, Sabrina, Xênia, Tiago, Silvia, Daniel, Christiane, Enísia, Thiago, Bruna, Creusa e “Mãinha” Bernadete pela força, amizade e risadas.

Ao Prof. Dr. Célio Borges pelas várias conversas e contribuições no meu trabalho.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

Aos amigos e colegas de outras turmas do mestrado, especialmente a Cláudia, Gedeli e Josué pelas conversas e compartilhamento de saberes.

Aos meus colegas do mestrado e, especialmente, aos meus amigos do mestrado que foram essenciais para que esta jornada de dois anos fosse mais leve, suave e divertida. Obrigada, Angela, Adriana, Angélica, Elenice, Danilo, Gabriel, Fernanda, Lidiana, Rafael e Vanderleia pelo carinho, pelos conhecimentos, angústias e vitórias compartilhadas.

À SEDUC por autorizar a pesquisa.

Aos gestores das escolas pesquisadas por permitirem a pesquisa e disponibilizarem os documentos necessários.

Aos professores de Educação Física, da rede estadual de ensino em Porto Velho, que dispuseram do seu tempo para a realização desta pesquisa e com muita luta procuram fazer um bom trabalho, apesar das adversidades.

Não poderia deixar de agradecer a esta terra de “destemidos pioneiros”, Rondônia, onde tive as melhores oportunidades de estudo e emprego.

Ao meu companheiro, Maycon Rock, por estar sempre ao meu lado, nos bons e maus momentos. Pela compreensão e paciência. Por me amparar nos momentos de angústia e por se alegrar comigo nas vitórias. Construir a vida ao seu lado me faz feliz.

SILVA, Lilian Catiúscia Eifler Firme. **Políticas Públicas em Educação: o Referencial Curricular para Educação Física em escolas da rede estadual no Ensino Médio em Porto Velho/RO**. 2017. 222f. Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2017.

RESUMO

A Educação Física sempre esteve presente na vida do ser humano, por meio de atividades como caminhar, correr, caçar, nadar e dançar, estas eram relacionadas ao modo como as sociedades viviam. No Brasil, passou a ser parte do currículo da educação básica no início do século XX e, foi institucionalizada como atividade curricular pela Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 4.024/61. Tornou-se componente curricular, em 1996, com a Lei nº 9394/1996 que direcionou os estados e municípios a elaborar novas diretrizes curriculares. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a presença do Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física no Ensino Médio nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e Planos de Ensino de escolas públicas estaduais. O aporte teórico utilizado para embasar as discussões e análises a respeito das políticas públicas educacionais deteve-se, principalmente, em Romanelli (1996), Shiroma, Moraes, Evangelista (2002), Saviani (2013; 2011; 2008; 2004), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); para a Educação Física em Manacorda (2006); Oliveira (2004; 1985); Marinho (1984); Soares *et al* (2012; 1992), Castellani Filho (2005; 2002), Darido (2014; 2003) e; para o currículo serviram de base as discussões de: Pacheco (2001); Saviani (2000); Sacristán (2000); Moreira (1990); Silva (1999); Velanga (2008); Nunes e Neira (2009); Libâneo (2013; 1994; 1991), entre outros. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, documental e descritiva. Foram analisados cinco PPPs, quinze Planos de Ensino e a realização de 5 entrevistas com professores de Educação Física da rede pública estadual de Rondônia e que trabalham na cidade de Porto Velho. Na discussão dos dados empregou-se a análise de conteúdo de Bardin, (1977), a partir de categorias gerais e categorias específicas. Os resultados evidenciaram as influências do Referencial Curricular nos PPPs e nos Planos de Ensino dos Professores de Educação física investigados. Nos primeiros, ocorrem na definição dos objetivos e temas transversais. Nos Planos de Ensino, a relação se cumpre, mas sem a reflexão docente, sem a preocupação com as especificidades do espaço escolar e do perfil dos estudantes. Com as entrevistas verificou-se que os professores investigados esperavam do Referencial Curricular uma maior contribuição em suas aulas, o que permitiu concluir que há certo desencontro entre o documento norteador, os planejamentos escolares e o discurso docente. As análises apontaram que o docente de educação física deve assumir o papel de protagonista no que concerne ao planejamento de suas ações, e que a sua prática possa contribuir na formação dos educandos.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Educação Física. Currículo. Referencial Curricular de Rondônia.

SILVA, Lilian Catiúscia Eifler Firme. **Políticas Públicas em Educação: o Referencial Curricular para Educação Física em escolas da rede estadual no Ensino Médio em Porto Velho/RO**. 2017. 222f. Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2017.

ABSTRACT

Physical Education has always been present in human lives, through activities like walk, run, hunt, swim and dance, those are mentioned based on how society lived. In Brazil, physical education began to be part of the curriculum of elementary education in the beginning of the XX century and, it was institutionalized as a curricular activity by the Law of Directives and Bases (Lei de Diretrizes e Bases) - Law nº 4.024/61. It became a curricular componente, in 1996, with the law nº 9394/1996 which direct the states and cities to elaborate new curricular directives. In this way, the general objective of this research is to analyze the presence of Rondonia's High School Physical Education Curricular Referential in Pedagogical Politics Projects (PPPs) and Teaching Plans of public state schools. The theoretical contribution used to base the discussions and analyzes was mainly based in Romanelli (1996), Shiroma, Moraes, Evangelista (2002), Saviani (2013; 2011; 2008; 2004), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); for physical education in Manacorda (2006); Oliveira (2004; 1985); Marinho (1984); Soares *et al* (2012; 1992), Castellani Filho (2005; 2002), Darido (2014; 2003) e; for the curriculum it was based in the discussions of: Pacheco (2001); Saviani (2000); Sacristán (2000); Moreira (1990); Silva (1999); Velanga (2008); Nunes and Neira (2009); Libâneo (2013; 1994; 1991), among others. The methodology approach used was qualitative, using the bibliography research, documental and descriptive. It was analyzed five PPPs, fifteen Teaching Plans and 5 interviews with Physical Education teachers from Rondonia public state schools that work in Porto Velho city. In the discussions the data used to analyze the content of Bardin, (1977), from the generals and specifics categories. The results demonstrate the influence of Referential Curricular in PPPs and on the Physical Education teachers Plans of Teaching investigated. In the first ones, occurred in the objectives definition and transversals themes. In the Teaching Plans, the relation was done, but without the teacher reflections, not worrying with the specificities in schools and students perfil. The interviews showed that the teachers waited more contribution from the Curricular Referential in their classes, what conclude that was a certain mismatch in the guiding document, school plans and teacher's speech. The analyzes showed that the Physical Education teacher should be a protagonist role in planning actions, and their actions should contribute to the students formation.

Key words: Educational Public Politics. Physical Education. Curriculum. Rondonia Referential Curricular.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEMs	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJAD	Ensino de Jovens e Adultos
EPT	Esporte para Todos
EMATER	Empresa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural de Rondônia
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
EN	Esportes da Natureza
PCNEMs	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAGRI	Secretaria de Estado da Agricultura
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
SEJUS	Secretaria de Estado da Justiça
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINTERO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia
TAFs	Teste Aptidão Física
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	<i>United States Agency for International Development -</i>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tendências/Abordagens da Educação Física	83
Quadro 2 - Escolaridade dos sujeitos pesquisados	106
Quadro 3 – Regime de Trabalho dos sujeitos pesquisados	107
Quadro 4 – Categorias elencadas a partir dos eixos temáticos.....	108
Quadro 5 – Roteiro para análise de conteúdo	109
Quadro 6 – Objetivos, competência para o Componente de Educação Física	117
Quadro 7 – Eixos do Referencial Curricular a partir das DCNEMs.....	125
Quadro 8 – Objetivo Geral nos Planos de Ensino	138
Quadro 9 – Objetivos Específicos nos Planos de Ensino	139
Quadro 10 – Conteúdos de acordo com Temas Específicos do Referencial de Rondônia	141
Quadro 11 – A Metodologia nos Planos de Ensino	144
Quadro 12 – Recursos de Ensino nos Planos de Ensino	145
Quadro 13 – Avaliação nos Planos de Ensino.....	146
Quadro 14 – Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física	149
Quadro 15 – Participação na elaboração do Referencial Curricular de Rondônia..	149
Quadro 16 – Dia C na Escola	150
Quadro 17 - O Referencial Curricular do Estado de Rondônia atende às expectativas do professor	152
Quadro 18 - Melhora no ensino e aprendizagem e a elaboração do Referencial Curricular Rondônia para a Educação Física	154
Quadro 19 - Aperfeiçoamento a respeito do Referencial Curricular de Rondônia ..	156
Quadro 20 - Aula de Educação Física	158
Quadro 21 – Temas Transversais nas Aulas de Educação Física	161
Quadro 22 – Inclusão Escolar nas Aulas de Educação Física	162
Quadro 23 – Preparação para o Trabalho e Cidadania nas Aulas de Educação Física.....	164
Quadro 24 – Referencial Curricular de Rondônia da Educação Física e Planos de Ensino	166

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Delineamento da Pesquisa	104
Figura 2 – Presentificação do Referencial Curricular nos Planos de Ensino	147

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL NO BRASIL.....	18
2.1 CARACTERIZAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL	18
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	23
3 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNDO	41
3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-HISTÓRIA E HISTÓRIA ANTIGA	41
3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA IDADE MÉDIA E NO RENASCIMENTO	48
3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIEDADE MODERNA E CONTEMPORÂNEA....	50
3.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	54
4 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	67
4.1 CONCEITOS E TENDÊNCIAS DO CURRÍCULO	67
4.2 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	74
4.3 PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	82
4.4 PLANEJAMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS PLANOS DE ENSINO.....	91
5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	99
5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO	99
5.2 PROCEDIMENTOS DA COLETA E DA ANÁLISE DOS DADOS.....	100
5.3 <i>LOCUS</i> E PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	101
6 REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDÔNIA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	111
6.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA EM RONDÔNIA SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: EIXO TEMÁTICO I	112
6.1.1 Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física no Ensino Médio.....	112
6.1.1.1 O Referencial Curricular de Rondônia e as DCNEMs	125
6.1.1.2 O Referencial Curricular de Rondônia e os PCNEMs	126
6.1.1.3 O Referencial Curricular de Rondônia e os PCNs+.....	127
6.1.1.4 O Referencial Curricular de Rondônia e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.....	127

6.1.2 O Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas e o Referencial Curricular da Educação Física	128
6.1.2.1 Espaço da Educação Física no PPP	129
6.1.3 Os Planos de Ensino dos professores e sua relação com o Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física no Ensino Médio	136
6.1.3.1 Representação do Referencial Curricular nos Planos de Ensino	137
6.2 AS VOZES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: EIXO TEMÁTICO II	148
6.2.1 A participação na elaboração do Referencial Curricular da Educação Física: categoria I.....	148
6.2.1.1 Participação na elaboração do Referencial	149
6.2.1.2 Não-participação na elaboração do Referencial.....	151
6.2.2 As Percepções dos Professores de Educação Física: Categoria II.....	152
6.2.2.1 Expectativas docentes em relação ao Referencial Curricular	152
6.2.2.2 A realidade e o Referencial Curricular.....	157
6.2.3 Contribuições do Referencial Curricular de Educação Física para a prática pedagógica: Categoria III	157
6.2.3.1 As aproximações entre as prescrições e o que dizem os professores	158
6.2.3.2 Os distanciamentos entre as prescrições e o que dizem os professores	165
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICES	181
ANEXOS	189

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física está presente na vida dos seres humanos desde os primeiros períodos da história, como por exemplo, nas atividades diárias de caminhar, correr, nadar, caçar, por exemplo. Essas atividades estavam relacionadas diretamente com o modo de vida dos indivíduos e assim, com o passar dos anos, a Educação Física foi ganhando destaque na sociedade.

Ao longo do tempo, e conforme era estabelecida nessas sociedades, a Educação Física¹ passou a ser regulamentada, não mais sendo desenvolvida somente em atividades como as supracitadas, entretanto, adquiriu importância entre as práticas militares, além do desenvolvimento para a saúde física e mental dos seres humanos.

Com o avanço do modo de produção capitalista na Europa, a prática de atividades físicas passou a ser estimulada, sendo considerada instrumento para o desenvolvimento físico e a disposição para o labor. Tal entendimento também se fez presente nos países de capitalismo periférico e em desenvolvimento.

No Brasil, a Educação Física passou a integrar o currículo obrigatório da Educação Básica apenas em 1929 (PCNs, 2001), no entanto, desde o período imperial estava presente, na forma de ginástica. A ginástica² era desenvolvida com a perspectiva de prevenir doenças e construir hábitos de vida saudáveis.

A escolha do tema deste estudo foi motivada pela afinidade da pesquisadora com a Educação Física, inicialmente na escola, durante a formação do Ensino Fundamental e médio. Posteriormente, na Licenciatura em Educação Física, quando houve proximidade com a escola, por meio do Programa Segundo Tempo³ e das disciplinas de estágios obrigatórios supervisionados. Nesse período de formação, as leituras, reflexões e práticas pedagógicas vivenciadas possibilitaram compreender as contribuições da Educação Física escolar na formação integral do estudante. Do

¹ Este trabalho entende que a Educação Física é uma prática pedagógica desenvolvida no ambiente escolar que compreende os conteúdos da cultura corporal, como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e as lutas. Nesse sentido, esta pesquisa também usará a nomenclatura cultura corporal para se referir à Educação Física (SOARES *et al*, 2012).

² Essa nomenclatura foi utilizada por vários séculos. Somente a partir da modernidade é que se passou a empregar o termo Educação Física (BERTONI, PERREIRA e PALMA, 2012).

³ O Segundo Tempo é um programa do Ministério dos Esportes que possui por objetivo democratizar o acesso à prática esportiva, promovendo o desenvolvimento integral e a formação da cidadania e qualidade de vida de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2016).

mesmo modo, suscitaram questionamentos dos limites e potenciais da Educação Física no âmbito escolar e de que maneira essas práticas poderiam contribuir para além dos muros da escola.

Após a graduação, a pesquisadora, foi aprovada em um processo seletivo para professor temporário do Estado de Rondônia (2009-2011), trabalhando em duas escolas de Ensino Fundamental na zona leste de Porto Velho. Este período fez refletir e repensar a prática do professor de Educação Física, assim como, a necessidade de pesquisas e estudos que abordassem a Educação Física, o currículo e as políticas públicas que embasam esta área de conhecimento.

À medida que a Educação Física compromete-se com a formação integral do educando, atendendo aos aspectos físicos, mentais e emocionais, faz-se necessária a pesquisa dos usos sociais do Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física nas escolas que compõem a rede estadual de educação, no município de Porto Velho, pois a pesquisa proposta poderá contribuir para o esclarecimento sobre as políticas públicas de educação e para o conhecimento dos limites e desafios da prática docente em Porto Velho, no que concerne ao currículo da Educação Física.

A relevância desta pesquisa se explica na problemática da efetivação do currículo da Educação Física, em relação às diretrizes estaduais, problema este que ainda carece de pesquisas e avaliações na cidade de Porto Velho.

É possível elencar como justificativa desta pesquisa a possibilidade de servir de auxílio aos professores refletirem a respeito da Educação Física desenvolvida no cotidiano docente, ajudando-os quanto aos rumos que a disciplina toma nas escolas, a partir das políticas públicas que as norteiam.

Diante da pertinência da Educação Física para a qualidade de vida, o Estado brasileiro passou a atuar no século XX como importante regulador da modalidade educacional, estabelecendo-a como componente curricular obrigatório da educação básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96.

Atendendo as propostas alçadas pela LDB 9394/96 a respeito de um novo currículo para o Ensino Médio, o Estado de Rondônia elaborou a Matriz Curricular de Educação Física em 2002 que subsidiou a construção do Referencial Curricular de Rondônia (2013), objeto de estudo desta pesquisa.

Posto isso, este trabalho apresenta a seguinte questão de pesquisa:

- Como o Referencial Curricular de Rondônia (2013) para a Educação Física no Ensino Médio se presentifica nos projetos políticos pedagógicos e planos de ensino de escolas públicas estaduais no município de Porto Velho?

Após a elaboração desta questão, foi possível eleger outras perguntas norteadoras de pesquisa:

a) De que modo foi construído o Referencial Curricular da Educação Física do Ensino Médio de escolas da rede pública estadual de Rondônia no município de Porto Velho?

b) Quais as percepções dos professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de ensino sobre o Referencial Curricular de Rondônia?

c) Quais as contribuições que o Referencial Curricular da Educação Física do Ensino Médio oferece aos professores para a sua prática pedagógica, a partir dos seus planos de ensino?

Para responder a tais questionamentos, esta pesquisa apresenta o seguinte objetivo geral: Analisar o Referencial Curricular Rondônia para a Educação Física no Ensino Médio (2013) e sua presença nos projetos políticos pedagógicos e planos de ensino de escolas públicas estaduais no município de Porto Velho.

Destacam-se como objetivos específicos:

a) Descrever de que modo foi construído o Referencial Curricular da Educação Física do Ensino Médio de/em escolas da rede pública estadual de Rondônia;

b) Identificar quais as percepções dos professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de ensino sobre o Referencial Curricular de Rondônia;

c) Verificar quais as contribuições que o Referencial Curricular da Educação Física do Ensino Médio oferece aos professores para a sua prática pedagógica, a partir dos seus planos de ensino.

Para alcançar estes objetivos, foi delineado um estudo exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa. Este estudo foi dividido em duas fases distintas que se complementam, sendo: o estudo teórico, envolvendo a análise dos documentos e das bibliografias e; o empírico, com a pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada gravada e transcrita com 5 (cinco) professores de

Educação Física do Ensino Médio da rede pública de ensino no município de Porto Velho, realizada no ano de 2016.

A estrutura desta dissertação está organizada em sete seções.

Na primeira seção, a Introdução, foi abordada de maneira ampla, a relevância social do trabalho, o problema da pesquisa, o objetivo geral e objetivos específicos, um breve relato a respeito da pesquisadora e o tema apresentado.

Os conceitos de políticas públicas, o contexto legal, político e econômico em que foram inseridas no Brasil e a associação com as políticas públicas de Educação Física no país compõem a segunda seção.

A terceira seção constituiu-se do contexto histórico da Educação Física nas sociedades, a partir da Pré-história e da história antiga, perpassando pela Idade Média e Renascimento, pela sociedade moderna e contemporânea, com foco na inserção da Educação Física no Brasil e sua associação com as políticas públicas em educação.

Na quarta seção, apresentaram-se os conceitos de currículo e as tendências pedagógicas educacionais, o currículo do Ensino Médio dialogando com as tendências pedagógicas da Educação Física escolar no século XXI.

Na quinta seção, delineou-se a pesquisa, assim como a metodologia utilizada, o *locus* da pesquisa e o perfil dos sujeitos que compuseram este trabalho e as categorias de análise desenvolvidas ao longo do texto.

Na sexta seção, foram apresentados os resultados da pesquisa e análise dos dados do Referencial Curricular do Estado de Rondônia, Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas, planos de ensino e entrevistas dos professores de Educação Física do Ensino Médio da rede pública de ensino a respeito do objeto estudado.

E por fim, na sétima seção, as Considerações Finais. Adiante, as referências, apêndices e anexos.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o planejamento de ações de formação continuada para os professores de Educação Física, ao mesmo tempo em que responda a inquietações pessoais da pesquisadora a respeito do tema que se propõe a tecer seu artesanato intelectual.

2 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Para compreender o contexto das políticas públicas educacionais do século XXI, entende-se ser necessário caracterizar as políticas públicas, assim como situar o leitor a respeito de algumas das reformas desse setor, relacionando-as ao cenário político-econômico-social brasileiro e a Educação Física, em particular.

Essas reformas educacionais foram influenciadas, a partir da realidade econômica e política do país, considerando ser evidenciada a condição da realidade concreta que pode ser compreendida pela herança cultural de um povo e de uma nação.

Desse modo, percebe-se que a política, a economia e a educação estão interligadas no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira e, a partir delas, foram elaboradas as Diretrizes Educacionais e Curriculares adotadas pelo país, e que ainda estão em vigor.

Para tal entendimento, utilizaram-se, nesta seção, os seguintes autores: Romanelli (1996); Shiroma, Moraes, Evangelista (2002); Zanardini (2008), Saviani (2004; 2008; 2011; 2013), entre outros.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

A política faz parte da vida do homem desde o início de sua jornada em comunidade, contudo, a partir da Grécia antiga é que foi difundida. Desta maneira, a *polis* grega, assim como a *civitas* e a *respublica* dos romanos evidenciam a ideia do Estado em seu aspecto de busca da democracia, sendo esta entendida como necessária e fundamental para o desenvolvimento do Estado. Sendo assim, compreende-se que a sociedade grega foi de extrema importância para as discussões que permeiam um Estado democrático, através do contexto filosófico iniciaram-se os primeiros debates sobre este assunto (BARKER, 1978).

A este respeito, Barker (1978) diz que as cidades gregas passam a se constituir como elementos fundamentais para a formação do homem grego: “[...] Para a mente grega, o Estado tem o direito de existir autonomamente, e de se autogovernar, o papel do indivíduo é o de contribuir para a sua existência” (BARKER, 1978, p. 35).

Nesse aspecto, as primeiras significações de domínio de poder encontraram-se na conjuntura do império romano e, posteriormente, entre os germânicos invasores, que se apossaram desses ideais.

Percebe-se que as condições de tais questões evidenciam a supremacia da força política sobre a hegemonia. Essa hegemonia, na Idade Média (476-1453), pertencia à Igreja Católica, que denota a ideia de um estado teológico em que a igreja detinha o poder sobre os cidadãos.

Nesse contexto, a constituição política⁴ podia ser compreendida por um estado autoritário e que neste período deu origem ao Estado absolutista, sendo este marcado pelas mudanças econômica, política e cultural. O controle da economia pelos senhores feudais dá origem ao poder que, culturalmente, tornou-se evidenciado pelo desenvolvimento econômico.

Segundo Arendt (2002, p. 7), “A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças”. A política está associada ao poder. Em seu contexto histórico, a política pode ser identificada pelo papel do Estado, destacando-a como ordem política da sociedade.

Nessa análise, é possível compreender que a política pode ser entendida em sua realização, no tocante à organização, relacionada aos direitos humanos, que se identificam nas bases da constituição de uma sociedade diante da realidade em que esta sociedade vive.

É importante frisar que a política não pode prescindir no contexto da liberdade humana relacionada à condição da sociedade humana evidenciando a natureza política em busca de uma democracia, pois ela é necessária para a realização dos objetivos mais elevados ao desenvolvimento da sociedade.

Assim, a política tem como finalidade caracterizar a realização de um governo social e em um contexto histórico-político. Nesse caso, é importante compreender que a *polis* grega pode ser associada ao campo das decisões sociais que venham a

⁴ A esse respeito pode-se considerar a importância da análise filosófica política elaborada por Maquiavel (1469-1527) que afirma: “Todos os Estados, todos os domínios que têm tido ou têm império sobre os homens são Estados, e são repúblicas ou principados” (MAQUIAVEL, 1998, p. 4). O emprego moderno do nome Estado remonta a Maquiavel, responsável pela autoria do livro “O Príncipe” que aborda os dois tipos de governo, a saber: a monarquia e a república; ensina como um príncipe deve proceder perante os súditos e os cuidados com as finanças. Entende-se que um príncipe deve ser antes temido do que amado; dissimulado, quando necessário, e ter controle sobre as ações de seus ministros. Para Maquiavel (1988), o Príncipe possui um papel importante nas discussões que permeiam a formação do Estado Moderno.

ser necessárias para a construção da política. Do mesmo modo, Arendt (2002, p. 43) afirma que “a política não tem tanto a ver com os homens como tem a ver com o mundo surgido entre eles e que sobreviverá a eles; na medida em que se torna destruidora e causa fins de mundo, ela destrói e se aniquila a si mesma”. Nesse caso, a determinação da política se caracteriza por corresponder a dinâmica social e econômica que implicam nas relações da vida cívica.

Arendt (2002) entende ser a política a liberdade mais elevada, sobre a categoria e a política que determinam as condições da existência que pode ser observada no plano da condição da realidade humana.

Nesse contexto, as políticas devem ser analisadas em um contexto relacionado ao rumo das ações dos governos democráticos e que podem constituir-se em programas relacionados ao mundo real.

De acordo com Bourdieu (2004, p. 156), “Toda história do campo social está presente, em cada momento, em forma materializada em instituições [...] e em forma incorporada nas atitudes dos agentes que fazem funcionar estas instituições”. Esta forma de descrever o poder das instituições que os agentes políticos se detêm à lógica dos poderes instituídos ao longo da organização social e política. Para ele, entende que a política é o lugar por excelência da eficácia simbólica em que são capazes na produção das condições sociais. E, neste sentido, a classe só existe na medida em que os mandatários plenos de poder podem sentir-se autorizados a falar em nome dela e fazê-la existir assim como uma força real no seio do campo político (BORDIEU, 2004).

As políticas públicas, por sua vez, são determinantes no plano da constituição das cidades, permitem distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. Ela envolve vários contextos e sujeitos relacionados ao poder público dos governos, mas não necessariamente se caracterizam as formas de poder. Nesse caso, as políticas públicas tornam-se as atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

Tal análise pode ser compreendida diante do seu contexto histórico relacionado ao poder público, conforme afirma Souza (2006, p. 28):

O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público,

envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. Cada uma dessas políticas públicas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios diferentes, processando-se, portanto, dentro do sistema político de forma também diferente.

A compreensão dos modelos acima citados revela que a trajetória das políticas públicas estabelecem os conflitos diante dos grupos e instituições que se caracterizam pela forma das participações sociais. Por meio da classificação destas políticas, pode-se considerar que as políticas públicas estão na identificação da política pública que visa corrigir. Tal análise pode ser entendida diante do sistema político e da sociedade política, bem como nas instituições e nas regras que modelam as decisões das políticas públicas.

As políticas públicas caracterizam-se por elementos fundamentais que se tornam necessárias para a organização do poder que no entender de Medina (1995, p. 30):

E por estas e outras razões que a política, entendida como instituição de poder constituído – legalmente ou não – exercendo influência na maneira de ser dos indivíduos, não pode ficar ausente das preocupações de ninguém. E se é verdade que a instituição política, através dessa estrutura constituída de poder, procura controlar, moldar e preservar a sociedade em todas as suas manifestações com algum significado direto ou indireto aos interesses e aspirações de seus representantes, fica claro que é necessário penetrar melhor nesse entendimento para saber até que ponto esses interesses e aspirações vão ao encontro daqueles de todas as outras pessoas e grupos que compõem o corpo social da Nação.

As políticas públicas são as implementações que o Estado toma para colocar em prática as decisões no âmbito político e que as mesmas vêm para somar na vida das pessoas. Nesse aspecto, pode-se compreender que o Estado não está implementado automaticamente, mas de forma que deve gerar resultados no contexto dos grupos diferentes, evidenciando as políticas sociais que sofrem o interesse nas relações sociais do poder.

Höfling (2001, p. 38) considera que “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas

esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”. Estes conflitos demonstram que as políticas sociais, quando aplicadas na educação, evidenciam-se no interior de um tipo particular do Estado, analisadas com a finalidade de manter as relações sociais de determinada formação social.

As diferentes sociedades e as diferentes concepções de Estado devem ser pensadas diante dos patamares da teoria social e da sociedade como um todo. A este respeito, Deitos (2010, p. 210) afirma:

A formulação e a implementação de políticas sociais e educacionais advindas do Estado tomam a forma e a expressão das relações e das forças sociais em disputa. As políticas sociais e educacionais não são benevolência social, mas a articulação e o jogo contraditório que exprime a luta de classe e as mediações econômico-sociais existentes numa determinada sociedade e contexto social. A riqueza socialmente produzida é a questão determinante desse processo como condição social elementar e, portanto, a sua produção e repartição é que estão em questão numa sociedade de classes.

Na contramão das políticas voltadas ao estado de bem-estar social (*welfare state*), as políticas públicas neoliberais se caracterizam pelos interesses e liberdades individuais evidenciadas pelo acúmulo do capital. As políticas públicas se refletem nas esferas do poder que perpassam nas instituições do Estado e da sociedade. O Estado se constitui em uma ameaça e a concorrência privada evidenciada por mecanismos do mercado que influenciam as determinações no contexto educacional. A formulação de políticas sociais e educacionais advindas do Estado relacionadas às questões identificadas por meio da articulação e dos jogos contraditórios exprime a luta de classe nas questões relacionadas à sociedade de classes no capitalismo.

A contradição existente entre os interesses das políticas econômicas e as políticas sociais, especificamente no setor educacional, são demonstradas pelo investimento financeiro nessas áreas. Na compreensão de Saviani (2004, p.120), a dicotomia se traduz pela subordinação da área social à econômica, pois “[...] a parcela destinada ao setor social tenderá a ser sempre inferior àquelas destinadas aos demais setores”. Compreende-se dessa afirmação que o setor educacional subordina-se ao econômico, pois não é interesse dos governos investir em educação, visto que conhecimento é luz. Um povo que possui conhecimento não se

aliena às questões políticas e econômicas, não aceita mais se tornar massa de manobra para o Estado e mão de obra barata para a classe burguesa.

Para minimizar o impacto do sistema capitalista na vida da população, Saviani (2004) entende que há a formulação de políticas públicas sociais. Ainda segundo o autor, as políticas públicas de educação se encontram em meio às políticas sociais, que englobam a saúde, segurança, previdência social, entre outras.

No entendimento de Saviani (2004, p.1), a política social é que deve “[...] administrar o bem comum [...]”, a população. A política pública social faz parte das responsabilidades do Estado, e esta apreende a educação, compreende-se que a política pública educacional se refere às decisões evidenciadas pelo Estado para o bem comum da população neste setor.

O Estado o responsável por formular as políticas públicas através das legislações estabelecidas, a subseção a seguir aborda algumas reformas educacionais que originaram as leis que estabelecem o setor educacional. Considera-se de extrema importância, pois estas estão relacionadas à inserção da Educação Física no contexto educacional brasileiro.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O contexto histórico das políticas públicas de educação no país está ligado ao processo de colonização do Brasil pelos portugueses, devido, principalmente, à necessidade de dominação e colonização das novas terras portuguesas.

A política portuguesa de dominar e escravizar o indígena brasileiro foram ao encontro da ideologia da igreja Católica, parceira da Coroa Portuguesa. Nesse sentido, fez com que a Igreja se mobilizasse em uma ação antiescravagista e catequizante. Esse processo moveu grandes esforços de parte da Igreja, que promoveu a vinda de Companhias eclesiásticas para o ensino da fé cristã no “Novo Mundo”, a exemplo dos os carmelitas, os capuchinhos e os jesuítas (TEIXEIRA, FONSECA, 2002).

A Companhia de Jesus chegou ao Brasil por volta de 1549, transformando-se em um marco da história do ensino no Brasil. A ação desses padres era pautada em uma educação de valores religiosos, e seus métodos se baseavam no modelo

educacional *ratio studiorum* que predominou no país até a expulsão dos jesuítas (ELLIS *et al.*, 1997).

Ellis *et al* (1997) consideram que após expulsar os jesuítas do país, Marquês de Pombal implantou uma reforma na educação brasileira, propiciando a entrada de um novo modelo pautado por ideais iluministas e liberais. A política educacional adotada por Pombal se baseava em um currículo cientificista e laico, excluindo a obrigatoriedade do ensino religioso da escola.

É pertinente justificar o intervalo de tempo, neste trabalho, pois não foram encontrados registros, que subsidiassem o estudo em políticas públicas de educação e Educação Física relevantes a esta pesquisa.

O modelo educacional idealizado por Pombal fundamentou o ensino brasileiro até o advento de novas concepções educacionais associadas às políticas públicas empreendidas por Getúlio Vargas no começo do século XX e foram fundamentais para a elaboração de políticas públicas educacionais posteriores.

Para esta análise é possível fazer referência ao ano de 1929, que representou uma profunda crise econômica mundial devido à recessão em que os Estados Unidos se encontravam, contudo, o Brasil apesar do cenário, conseguiu se erguer utilizando seus próprios recursos: “[...] a acumulação primitiva de capital e a ampliação crescente do mercado interno” (ROMANELLI, 1996, p. 48).

Esse período caracterizava-se por grande acumulação primitiva de capital devido às imigrações e ao trabalho assalariado. E ainda, a economia americana já influenciava o cenário econômico, político e educacional brasileiro. Entretanto, para que houvesse uma política desenvolvimentista no Brasil, era necessário um político que adotasse esses ideais, nesse caso, o político com este perfil.

Contudo, para que Vargas pudesse governar o país, foi necessário implantar um movimento armado que, conforme Ribeiro (2003) eclodiu da divisão de dois grupos derivados das classes dominantes que disputavam a hegemonia econômica brasileira, os quais eram os defensores de um modelo agrário e aqueles que eram a favor da industrialização.

Esse movimento foi denominado “Revolução de 1930”, que tinha como objetivo impulsionar o país a um processo de desenvolvimento, consequência da expansão do capitalismo mundial que também estava alcançando os países da América Latina, entre os quais se encontrava o Brasil (ROMANELLI, 1996).

A Revolução de 1930 permitiu a Getúlio Vargas governar provisoriamente o país até 1937. Foi nesse momento que a educação passou a ser percebida como fator de extrema importância no país, além de ser um problema a ser resolvido, conforme explicita Saviani (2011, p. 6):

[...] Efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930, logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional.

Com a instauração do setor especializado para atender a demanda educacional esperava-se que problemas como o analfabetismo no país fossem superados. Após a Revolução de 1930, a educação passou a ser discutida em âmbito nacional, instituindo o Ministério da Educação e Saúde, sobre a direção de Francisco Campos.

Entre as ações adotadas por Francisco Campos, encontram-se uma série de decretos que mudariam a educação a partir daquele momento, sendo que estas foram nomeadas Reformas Francisco Campos (ROMANELLI, 1996; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Romanelli (1996) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) destacam alguns decretos: o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação, até então, o ensino brasileiro não possuía uma estrutura sistematizada da educação, pois as reformas e diretrizes eram responsabilidade dos estados e municípios; o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, responsável pela organização do ensino secundário e o Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Essas reformas foram fundamentais para a organização e estruturação da educação brasileira, anteriormente a esse período as reformas e diretrizes eram responsabilidade dos estados e municípios.

Esses decretos foram responsáveis por estruturar a educação da época e almejavam como objetivo o desenvolvimento industrial do país, visto que, para tal ocorresse era necessário educar a população, pois somente desta maneira o Brasil sairia do atraso econômico em que se encontrava.

Faz-se necessário ressaltar que a educação no Governo Provisório de Vargas obteve papel de destaque nos primeiros anos, pois grande parte de a população derivada do êxodo rural era analfabeta ou semianalfabeta. Dessa forma, tornou-se necessário educar aqueles que antes apenas dedicavam-se ao campo.

Em 1932, houve o Manifesto dos Pioneiros da Educação, os pioneiros, também chamados de reformadores, eram um grupo responsável pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). No centro de suas principais discussões incluíam a gratuidade do ensino, laicidade, o Plano Nacional de Educação (PNE) e políticas públicas educacionais que acompanhassem a formação cidadã do educando naquele período (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Do mesmo modo, Romanelli (1996) e Saviani (2008) corroboram com as maiores discussões apontadas pelos Pioneiros da Educação no Brasil dizendo que se encontrava a dualidade do ensino e da estrutura. Para os filhos de burgueses, o Ensino Médio e superior, enquanto para os filhos do proletariado, apenas ensino primário e profissional.

Saviani (2008) ainda acrescenta que a educação, nesse período, não estava dividida apenas entre a escola burguesa e a do proletariado. Para, além disso, encontrava-se sobre à coeducação, que consistia no direito de educação igual para homens e mulheres, visto que as mulheres não usufruíam de iguais direitos tanto na vida educacional, quanto política. E, aliado a esses fatores, encontrava-se a escola pública que seria responsável pelo acesso de todos à educação, ou seja, pobres e ricos.

O “Movimento dos Pioneiros da Educação” no Brasil, principalmente Anísio Teixeira, apontava como responsabilidade do Estado o acesso e manutenção da escola. Desse modo, não poderia mais ser um privilégio dotado às classes dominantes, e sim, um direito de qualquer cidadão, independente de sua classe social.

O Movimento dos Pioneiros chamou a atenção para debates ocorridos no setor educacional desde o período colonial, entre a educação religiosa e a científica. Dessa maneira, havia divisão até mesmo entre os próprios pioneiros, sendo os conservadores, a favor de uma educação voltada à religião, moral e bons costumes e a ala progressista, defensora de uma educação pública de qualidade e laica. Nesse sentido, é possível perceber um conflito ideológico entre o grupo progressista e o conservador a respeito da educação brasileira e dos aspectos políticos e

econômicos do país, conforme Romanelli (1996, p. 144), “[...] vê-se, portanto, que a luta ideológica travada não se revestia apenas de caráter religioso: estava mesclada de aspectos políticos e econômicos”. A década de 1930 foi marcada por vários acontecimentos na estrutura educacional, no entanto, antes de tudo, iniciaram-se na estrutura política.

Durante o período do Estado Novo, governo totalitário e fascista, liderado por Getúlio Vargas promulgou-se a Carta Magna Brasileira (1937), em que a educação, antes alvo de um patamar maior, não recebeu a prioridade esperada, no entanto, foi o suficiente para usá-la como estratégia de ação no campo ideológico. A esse respeito, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) ressaltam que mesmo não sendo o protagonista daquele governo, obtinha importância devido à busca de um país desenvolvido e, para tal, era necessário levar a questão educacional em conta, além de fundamental na formação política do povo.

Entre as demandas alçadas pela Constituição de 1937 pode-se citar a inserção da volta do ensino religioso nas escolas brasileiras. A inserção deste componente curricular atendia à solicitação do grupo conservador que considerava que o ensino religioso fundamental na formação dos valores dos indivíduos. Cabe ressaltar que a Educação Física foi citada pela primeira vez nessa mesma Carta Magna, obrigando as entidades educacionais a oferecerem a disciplina em seus currículos.

Os debates sobre políticas públicas voltaram a se acentuar em 1942 quando Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, efetivou várias reformas denominadas de Leis Orgânicas do Ensino. Entre as Leis Orgânicas impostas por Capanema, podem ser citadas: Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, regulamentando o Ensino Industrial; em consonância com esta, o Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, efetiva a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Decreto-lei 4.244, de 9 abril de 1942, referente ao Ensino Secundário (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Pode-se perceber que as políticas públicas de educação, nesse período, voltavam-se para a formação de mão de obra especializada, através da escola profissionalizante e dos componentes curriculares que visavam o ensino técnico. Nesse sentido, Shiroma, Moraes, Evangelista (2002) reiteram que os decretos supracitados fizeram parte do processo político instaurado por Getúlio Vargas na

década de 1930 e que atendiam o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola.

As reformas educacionais ocorridas durante o Estado Novo reafirmavam a dualidade estrutural da educação, pois aqueles que frequentavam o ensino superior ainda eram as elites, enquanto aos filhos da classe trabalhadora, restava o ensino primário e profissionalizante.

Nesse contexto, Cury (2014) destaca que a preparação do jovem “pobre” visava atender às necessidades imediatistas de sobrevivência dele e de sua família, condição essa, caracterizada pelas desigualdades sociais fruto das políticas neoliberais que estavam se estabelecendo em âmbito mundial.

A política desenvolvida durante o Estado Novo afirmava a busca por um Estado desenvolvido e com mão de obra qualificada para alcançar esse objetivo. Desse modo, Shiroma, Moraes, Evangelista (2002) corroboram com Saviani (2008) ao afirmar que a educação passou a se tratar de um campo político e como tal, as diretrizes propostas para o setor educacional deveriam ter objetivos que se enquadrassem no modelo econômico que o país estava adotando. Nesse contexto, é possível afirmar que as políticas públicas de educação atendiam às demandas do capital externo.

A influência das demandas do capital externo resultou ao país em um processo de financiamento para a educação e em outros setores da área social. Através das ideias de John Maynard Keynes, o denominado estado de bem-estar social, foi possível proporcionar ao cidadão condições favoráveis de saúde, segurança pública, educação, entre outros (ARCE, 2001).

As políticas de bem-estar social resultaram da tentativa de o Estado minimizar o impacto das políticas neoliberais na vida dos indivíduos. A este respeito, Bobbio (2000, p. 416) define o estado de bem-estar social como um lugar:

[...] o cidadão, independentemente de sua situação social, tem direito a ser protegido contra dependências de curta ou longa duração. Seria o Estado que garante ritos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todos os cidadãos, não como caridade, mas como direito político.

Nessa perspectiva, o Estado é o responsável por implantar políticas públicas de intervenção social, atendendo às necessidades da população, pois é um direito político do cidadão.

Com o intuito de financiar as políticas públicas do setor social, em 1944 foi criado o Banco Mundial, destinando recursos para os países afetados pela segunda Guerra Mundial e, posteriormente, emprestando dinheiro aos países do Terceiro Mundo, incluindo-os na economia ocidental (OLIVEIRA; ARRAIS NETO; SOUSA, 2008). O empréstimo financeiro a esses países os deixava à mercê das políticas neoliberais adotadas pelo Banco Mundial.

Mesmo com o fim do Estado Novo, em 1945, os valores desenvolvimentistas também permearam a década de 1950 e o governo do Presidente da República Juscelino Kubitschek (JK-1956-1961), que elaborou um programa audacioso para o crescimento econômico do Brasil, o chamado “Plano de Metas”⁵ que tinha por slogan “50 anos em 5”.

O programa do Governo Federal proposto por Kubitschek tinha como objetivo o crescimento industrial aliado ao desenvolvimento econômico e à ampliação da educação e, por conseguinte, à criação e extensão dos cursos técnicos voltados para a indústria e para agroindústria:

Prevê-se o total de um bilhão e trezentos milhões de dólares para desembolso (*sic*) em moedas estrangeiras. A fim de coordenar a obtenção desses (*sic*) recursos, o Govêrno (*sic*) Kubitschek tem tomado diversas providências, incentivando a entrada de capital estrangeiro no Brasil, para setores básicos como o da indústria automobilística; tem realizado empréstimos com o Export-Import Bank e com o Banco Internacional; negociado financiamentos com entidades oficiais estrangeiras através de créditos bancários a favor do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico ou garantidos por essa entidade e tem, finalmente, alcançado créditos, a curto e médio prazos, por parte de fornecedores de equipamentos (BRASIL, 1958, p. 11).

Este governo tinha como objetivo alavancar o rápido processo industrial e colocar o Brasil figurando no cenário mundial através do incentivo a instalação de novas empresas, sobretudo, no setor industrial, a exemplo das indústrias automobilísticas. Entretanto, precisaria investir em dezenas de setores para garantir toda a cadeia produtiva, para isso o Plano de Metas, que se resumia em 6 grandes setores, a saber: “Energia (metas de 1 a 5), Transportes (metas de 6 a 12),

⁵ A respeito do Programa denominado por Kubitschek “50 anos em 5”, Ribeiro (2003, p. 152) entende que ele tinha como objetivo de desenvolver o país “atacando o problema das estradas, da energia, dos transportes e a construção de Brasília”.

Alimentação (metas de 13 a 18), Indústrias de base (metas 19 a 29), Educação (meta 30) e a construção de Brasília (meta 31)” (BRASIL, 1958, p. 7-8).

Para o desenvolvimento da educação no governo JK, a chamada “Meta 30” (Formação de Pessoal Técnico), tinha como principal objetivo dirimir o déficit educacional em todas as esferas educacionais, desde o ensino primário ao ensino superior, aumentando paulatinamente a quantidade de vagas nas instituições públicas já existentes tanto quanto criar novas instituições de ensino regular primário, secundário, superior e técnico. O plano era suprir as necessidades previstas para a implantação das indústrias e seus vários setores da cadeia produtiva:

O plano de metas visa dotar o país de uma infra e superestrutura industrial e modificar sua conjuntura econômica; se não ocorrer interligação dêsse (*sic*) Plano com os demais fenômenos econômicos, sociais e políticos, o plano tornar-se-á falho. A conclusão é simples: a infraestrutura econômica deve ser acompanhada de uma infraestrutura educacional e, portanto, social. A meta constitui propriamente um Programa de Educação para o Desenvolvimento (BRASIL, 1958, p. 95).

O espírito empreendedor do governo JK foi o de elaborar metas arrojadas para o desenvolvimento em vários setores da cadeia produtiva do país, sendo necessária mão de obra qualificada para desempenhar esse papel primordial no desenvolvimento da nação. Para tanto, era necessário ampliar o leque de oportunidades e cursos de nível médio profissionalizante e superior para a futura mão de obra das indústrias que passaram a se instalar em solo brasileiro:

Em matéria de Ensino Médio, providencia-se o aparelhamento físico das escolas e o aperfeiçoamento técnico-pedagógico do fator humano, sobretudo no ensino industrial e no ensino agrícola. Concessão, para o ensino de grau médio, de 56.068 bolsas (*sic*) de estudos a alunos do Curso Ginásial; 9.106 a alunos do Curso Colegial; 36.534 aos do Comercial; 13.498 aos do Industrial; 14.492 aos do Normal e 11.308 aos dos Cursos Agrícolas. Em matéria de ensino superior: aumentar para mil novos alunos por ano a capacidade das escolas de Engenharia; [...] criar novos cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento. Para esse objetivo, o Governo (*sic*) instalará 14 Institutos de Pesquisas, Ensino e Desenvolvimento nos principais centros do país, nos setores de química, economia, tecnologia rural, mecânica, electrotécnica (*sic*), mineração e metalurgia, mecânica agrícola, matemática, física, genética e geologia (BRASIL, 1958, p. 95-96).

O maior investimento no setor educacional estava atrelado ao desenvolvimento do setor industrial e agrícola, setores estes que se tornaram imprescindíveis para o pleno desenvolvimento. Observa-se que o setor comercial fez parte do processo de industrialização que, aliado à qualificação da mão de obra, através de escolas e cursos, estava voltado para o treinamento. A ampliação dos cursos superiores também acompanhou o programa desenvolvimentista do governo JK, tangendo setores do ensino superior que pudessem, de alguma forma, contribuir para a aceleração do crescimento econômico e industrial do país (SAVIANI, 2008).

No Governo de Juscelino Kubitschek, não foram propostas metas horizontais para a Educação e somente, a partir da década de 1960 ocorreram diversas transformações tanto no plano político quanto educacional devido às transformações mundiais promovidas pela grande pressão das duas maiores potências mundiais, a União Soviética e os Estados Unidos.

A educação foi amplamente debatida durante 13 anos até que em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024. Esta lei foi proposta pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, sancionada pelo Presidente João Goulart (1961-1964) (SAVIANI, 2008).

Entretanto, cabe ressaltar que os debates e embates ocorridos entre os conservadores e progressistas persistiram e esse foi um dos entraves para a deliberação dessa Lei. Romanelli (1996) destaca que os textos contidos na LDB nº4.024/61 beneficiaram os conservadores, pois atendiam ao “direito da família”, assim como a igualdade de direitos da escola privada e a pública perante os órgãos representativos do Estado. Desse modo, entende-se que o Estado continuou a investir dinheiro público em estabelecimentos privados de ensino.

A educação, nesse período, como anteriormente, era usada em um discurso de ascensão econômica pessoal e da nação. Somente através de um povo educado e escolarizado é que o país poderia ser desenvolvido e integraria os países de primeiro mundo. Esse discurso serviu de base para incorporar a ideologia capitalista na economia e na vida do cidadão brasileiro. Nesse sentido, Zanardini (2008) apresenta a educação como a principal responsável por impulsionar a economia, pois investindo em melhorias no setor educacional, principalmente na área técnica, haveria aumento nos setores de produção da ciência e tecnologia.

A década de 1960 foi marcada pela intervenção militar no Brasil. Quando se acentuaram os discursos desenvolvimentistas e atrelados a eles, o de segurança

nacional. A ditadura militar também trouxe à baila acordos de cooperação internacionais, aproximando cada vez mais o país das políticas neoliberais para a educação e à tendência tecnicista aos currículos brasileiros.

Esses convênios assinados entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) eram denominados “acordos MEC-USAID” e consistiam em uma cooperação dos Estados Unidos nas reformas educacionais, prestando assessoria técnica e assistência financeira, principalmente no sistema do Ensino Superior (SAVIANI, 2013; ROMANELLI, 1996).

Saviani (2013) concorda com Romanelli (1996) ao afirmar que essas medidas foram fortemente marcadas pelo tecnicismo educacional, e amplamente aplicadas por técnicos norte-americanos ao sistema educacional brasileiro, nos períodos entre 1964 até o início da década seguinte.

No final da década de 1960, com a expansão do capitalismo mundial, houve o fim do denominado estado de bem-estar social na Inglaterra sob os auspícios de Margareth Thatcher (1925-2013). Com a “Dama de Ferro” se iniciaram as políticas neoliberais, que além do fortalecimento do livre comércio, privatizações, flexibilização dos direitos sociais, visavam a um estado-mínimo. Essas políticas influenciaram vários países, entre eles, o Brasil, argumentando que os Estados estavam em crise devido aos investimentos em políticas públicas sociais (ANTUNES, 2009; ARCE, 2001). A esse discurso associavam-se as ideias de que tudo o que era público não alcançava êxito e que a solução para esse problemas eram as privatizações.

Em 1971, durante o governo militar de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), foi lançada uma nova lei que alterava e dava nova interpretação ao sistema educacional brasileiro. Entre as medidas impostas pela nova LDB 5.692/71, estava “[...] a responsabilidade pelo planejamento educacional foi inteiramente transferida dos educadores para os tecnocratas e militares” (SAVIANI, 2008, p. 10). Entende-se que a educação, no período militar, principalmente após a LDB 5.692/71, atendia aos requisitos de uma pedagogia tradicional e tecnicista, e os professores eram meros executores do trabalho docente.

A referida Lei legitimava uma tendência do Período Militar no Brasil, bem como as fortes influências externas, leia-se Estados Unidos, que mudaram o contexto educacional do país, tornando-a solidamente voltada para o trabalho. Observa-se que as Leis educacionais daquele período voltavam-se principalmente

para uma educação profissional, ratificando o objetivo do Governo Central, que era o de preparar mão de obra qualificada não para a formação social, mas sim para um tecnicismo que evoluía a passos largos na economia brasileira, impulsionado pelos investimentos externos que o Brasil recebia para empreender suas obras faraônicas país afora (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Esses elementos levavam ao processo desenvolvimentista do país, que está caracterizado no Art. 4º da Lei 5.692/71, § 4º, quando possibilita os estabelecimentos de ensino oferecessem “[...] outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquêle (*sic*) órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos” (BRASIL, 1971, p. 1) havendo uma forte indicação da profissionalização do educando em sua fase secundarista.

Esse processo permeou todo o período vigente da Lei 5.692/71, tendo como objetivos, a saber: o de preparar os alunos para o exercício de uma profissão técnica e o prosseguimento dos estudos secundários. Esse processo, encampado pelos militares, impulsionou fortes transformações no currículo escolar nacional, pois introduziu elementos, até então ausentes em legislações anteriores, principalmente a preparação dos alunos secundaristas para o mundo do trabalho. Esse elemento transformou radicalmente as relações da escola com a realidade que estava posta. Esse processo não vigorou apenas no período militar, mas também fez reflexos nas legislações posteriores como a de décadas seguintes.

Entretanto, a partir de 1974, a prosperidade do “milagre econômico” cessou devido a drásticas mudanças na conjuntura internacional, a chamada “crise do petróleo” (1973) fez com que países investidores como os EUA, retraíssem suas economias e deixassem de investir na economia brasileira, o que levou setores da burguesia brasileira a discordarem com os rumos da economia e da política que o país estava seguindo, e pressionavam o governo a desestatizar a economia, que naquele momento estava atrelado à flutuação cambial devido a investimentos do capital externo.

Nesse ínterim, Ernesto Geisel (1974-1979) assumiu o governo em meio a grave crise econômica promovida pelo fim do milagre econômico, o aumento da inflação e da dívida externa, fatores que provocaram uma instabilidade política em seu governo. Esse panorama, que se apresentou no período, fez com que governo promovesse algumas mudanças políticas superficiais, mas muito importantes como

as eleições indiretas para governadores. Essas mudanças, mesmo que superficiais, ajudaram posteriormente no processo da redemocratização promovida pelo governo. Esse projeto de redemocratização previa a adoção de medidas políticas liberalizantes, assegurando uma abertura lenta, gradual e segura.

Os aspectos históricos e econômicos são muito relevantes para o estudo de políticas públicas em educação, pois é possível perceber que a economia ditava os rumos do setor educacional no país. Assim, a década de 1970 foi marcada pelos vários acordos de cooperação técnica que o Banco Mundial passou a estabelecer com os países subdesenvolvidos na área de educação, desta maneira, financiando esse setor dos países em desenvolvimento (FONSECA, 1998).

Esses acordos econômicos renderam ao Banco Mundial, na década de 1980, o *status* de maior financiador na área educacional, todavia, esses empréstimos efetuados aos países em desenvolvimento eram autorizados mediante tratados entre as partes interessadas. Ressalta-se que os países que recebessem as verbas para promoção das políticas públicas deveriam encaixar-se no modelo econômico neoliberal, adotado pelo banco, como afirma Cruz (2003, p.58):

Tal papel é explicitado na década de 80, quando o Banco Mundial passa a responsabilizar-se pelo fornecimento de aval para fontes de crédito internacional, por meio das condicionalidades, que vinculam os empréstimos e negociações à adequação das estruturas econômicas dos países devedores ao modelo neoliberal.

Segundo a autora, essas condições de flexibilização econômica ocorreram para atrair investimentos de empresas privadas, principalmente para o ensino técnico e superior, já que esses consistem em mão de obra especializada.

Entretanto, cabe destacar que os empréstimos efetuados pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento acarretariam adaptação às políticas econômicas por ele adotadas. Nesse sentido, Cruz (2003) ressalta como negativo os acordos selados entre o Banco Mundial e os países subsidiados, pois poderão interferir direta ou indiretamente nas políticas adotadas pelos setores sociais.

Cruz (2003) ainda afirma que a partir da perspectiva neoliberal aplicada pelo Banco Mundial, a educação tornou-se uma mercadoria adentrando à lógica mercantilista. Cabe destacar que esse organismo multilateral, através de seus acordos, obteve poderes para monitorar e aplicar sanções aos países que não cumprirem as determinações estabelecidas.

A década de 1980 propiciou ao Estado brasileiro a volta do regime democrático, após anos de ditadura militar. Entre os fatos marcantes desse período está a construção de uma nova Constituição Federal, aprovada em 5 de outubro de 1988 e que embasou uma série de novas reformas, entre elas a nova lei da educação.

A partir dos anos 1990 houve significativa transformação nas políticas públicas educacionais brasileiras. Isso se justifica após a participação do país na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Essa Conferência foi financiada por organismos multilaterais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o UNICEF (Fundo das nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; SOUZA, 2014).

De acordo Souza (2014), nesse evento participaram governos de vários países, agências internacionais, entre outros, para discutir uma educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos. Após esse encontro, os países participantes, entre eles, o Brasil, comprometeram-se a diminuir os índices de analfabetismo, implementando políticas públicas educacionais, porém sofrendo intervenções do Banco Mundial para tal fim.

Um dos ideais difundidos após a Conferência de Jomtien foi a equidade do ensino, proporcionando a todos ter direito as mesmas oportunidades. A esse respeito, Souza (2014, p.154) entende que “a equidade é uma forma de escamotear as desigualdades”, nem todos têm igual acesso à escola, moradia, saúde, emprego, bens de consumo, entre outros. Pode-se destacar ainda que o Banco Mundial atende aos interesses da hegemonia capitalista, procurando fortalecer as políticas neoliberais, em prol de um Estado mínimo.

Associada a essas políticas, em 1990 foram criados os Sistemas de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A esse respeito, Brasileiro, Velinga e Colares (2010) entendem que os resultados obtidos por esse sistema tinham como objetivo auxiliar na formulação e monitoramento das políticas na área educacional, ressaltam que essas políticas de avaliação fazem parte de um modelo neoliberal e tornaram-se um meio de regulação e controle do Estado sobre os estabelecimentos de ensino estaduais e municipais, sem considerar as especificidades regionais.

Nesse mesmo ano, foi eleito o Presidente da República Fernando Collor de Mello (1990-1992). Efetivamente, o neoliberalismo começou no Brasil, sob o comando de Fernando Collor de Mello, conforme compreendem Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 54):

[...] a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República, em 1990, iniciou a implementação do modelo inaugurado por Thatcher, há pouco mais de dez anos. Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros.

As amargas consequências das políticas neoliberais aos brasileiros foram percebidas através das privatizações, flexibilização dos direitos sociais, entre outros aspectos. Todas essas medidas se apresentaram como respostas para superar tempos de crise, quando em suma, têm por propósito a descentralização do Estado do setor econômico.

Ao analisar a respeito da origem do neoliberalismo no Brasil, Arce (2001) discorda de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002). Arce (2001) entende que o neoliberalismo já existia no Brasil sob os ideais da globalização que permeavam os vários setores da sociedade, inclusive, a educação. Contudo, pensa ter tomado forma no país somente após o mandato do presidente Collor. Essa globalização mascarava os problemas sociais vivenciados no país, aparentando para os menos esclarecidos como uma política governamental benéfica para o Brasil.

Durante a gestão desse Presidente, pode-se perceber preocupação com a área da alfabetização. Vieira (2000) ressalta que entre os seus programas de governo encontrou-se Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que objetivava não somente alfabetizar, mas encampar as políticas educacionais daquele período. Seu mandato durou apenas dois anos, pois foi acusado de corrupção e deposto através de impeachment no final de 1992.

Vieira (2000) ainda destaca que assumiu em seu lugar no Palácio do Planalto, o vice-presidente Itamar Franco (1992-1994). Em sua gestão, o destaque mais significativo na economia foi a criação do Plano Real, enquanto que no setor educacional, a Conferência Nacional de Educação para Todos.

A autora enfatiza que o Plano Real elaborado por Fernando Henrique Cardoso (FHC) lhe rendeu frutos na política, sendo eleito com dois mandatos

Presidente da República (1995-2003). Seu governo foi marcado pelas políticas neoliberais, entre elas as exportações e privatizações de estatais.

No governo do Presidente FHC, as reformas ocorridas na educação, seguiam os rumos das políticas de países desenvolvidos, reformulando os currículos, implantando sistemas de avaliação nacional, deliberando sobre a gestão na escola e a formação de professores sem, contudo, levar em conta as especificidades do povo brasileiro, assegurando uma política neoliberal.

A esse respeito, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.186) apresentam que entre as políticas implantadas por FHC pode-se citar um programa denominado “Acorda Brasil: Está na hora da escola” que continham cinco propostas principais para o setor educacional: distribuição de verbas diretamente para a escola; livros didáticos de qualidade; formação de professores através da educação a distância; a reforma dos currículos através da elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e avaliação das escolas brasileiras.

Santos (2014) corrobora com Oliveira (2009) ao afirmar que essas reformas se encaixavam nos moldes de políticas afirmadas pelo Banco Mundial, desenvolvendo um currículo com habilidades e competências para que os alunos desenvolvam sua cidadania e estejam aptos para o mercado de trabalho do século XX e XXI, formando professores que sejam capazes de estimular essas habilidades, competências e políticas de avaliação que alcancem os números almejados.

Durante o mandato de FHC, foi promulgada a LDB 9394/96 que regulamenta a Educação Brasileira e o seu surgimento no intuito de redirecionar as ações do setor educacional, objetivando valorizar a educação como um direito de todos, em harmonia com o processo democrático conquistado após o período ditatorial (BRASIL, 1996; SAVIANI, 2008).

A LDB 9394/96 trouxe novidades em seus textos, a exemplo da universalização da educação, inclusão da educação infantil, a gestão democrática no ensino público, são apenas alguns exemplos de mudanças implantadas nessa legislação (BRASIL, 1996). Assim, é possível afirmar que o texto dessa lei objetivava acesso à escola pública em toda a educação básica, que a partir daquele momento passava a empreender a educação infantil, Ensino Fundamental e médio. A participação da comunidade escolar na organização e gestão da escola também foi um aspecto positivo.

O sucessor ao cargo de FHC foi Luís Inácio Lula da Silva, eleito e reeleito Presidente da República em 2002, para o mandato de 2003 a 2010. O seu governo foi marcado por uma tentativa à volta das políticas de bem-estar social em vários setores da sociedade. Oliveira (2009) assegura que as políticas exercidas por Lula possibilitaram queda na taxa de miséria no país.

Entre os programas implantados no primeiro mandato do governo Lula, pode-se citar a reformulação da Bolsa-Escola, transformando-o em Bolsa-família, ampliando o alcance social e econômico das famílias inscritas no projeto do Governo Federal. Este programa, segundo Oliveira (2009), deu-se pelo Decreto nº. 5.209 de 17 de setembro de 2004, tendo como objetivo transferir a renda do Estado às famílias pobres e miseráveis.

Oliveira (2009) ainda ressalta que, apesar de o governo Lula voltar a sua atenção à educação, implantando programas para esse setor, é possível perceber que manteve a lógica do governo anterior, apenas mudando o discurso de “direito universal à educação” para “inclusão social”. Assim, entende-se que os programas de políticas sociais no Brasil, principalmente a educação, procuraram atender à demanda das populações mais carentes, entretanto, continuaram atendendo às políticas dos organismos multilaterais, de regulação e controle.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), ao dissertarem a respeito das políticas educacionais do primeiro “Governo Lula”, acrescentam que o governo era baseado em três princípios fundamentais: a) democratização do acesso e garantia de permanência, só construir escolas não é o suficiente, mas articular um plano com a participação da sociedade para atender a clientela; b) qualidade social da educação: através da reorganização da escola, dos tempos e espaços, permitindo a inclusão social ao invés da exclusão; c) regime de colaboração democrática: estabelecendo um regime de colaboração administrativa entre as esferas governamentais.

A partir do governo de Lula, houve um aumento do investimento na educação básica e a tentativa de uma maior valorização do professor através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Destaca-se também o aumento das vagas no Ensino Superior e a criação de vários *Campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil.

A sucessora de Lula, eleita como Presidente pelo regime democrático foi Dilma Vana Rousseff (2011-2016), primeira mulher a ocupar o cargo político mais

importante do país. Esta, que havia sido Chefe da Casa Civil no governo anterior, continuou e ampliou as propostas anteriores. Entre as políticas desenvolvidas por ela, encontrara-se, no setor econômico, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e na educação, através do slogan “Brasil: Pátria Educadora”, investindo maciçamente através de recursos federais repassados para a ampliação dos programas sociais e nas avaliações externas dos vários setores da educação, a saber: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil, Prova Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Entretanto, houve uma ruptura do Programa Governamental com o processo de *impeachment* da Presidente Dilma, ocorrido na segunda metade do ano de 2016. Essa ruptura não se deu apenas no plano ideológico, mas também na estrutura do próprio ensino básico nacional, pois com a ascensão do Governo do Presidente Michel Temer (2016-2018), ocorreu uma rápida transformação na proposta de políticas públicas e curriculares para o Ensino Médio, que passará a interferir radicalmente na vida e na formação do estudante brasileiro.

A proposta do Governo Temer é tornar o Ensino Médio⁶ mais “atraente” para o estudante, proporcionando ao aluno a escolha de disciplinas que quer aprender, com exceção das matérias obrigatórias de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira Moderna Inglês. Essa proposta “dará mais liberdade de escolha para o estudante” que deverá voltar seus esforços e estudos apenas para as matérias que mais influenciarão na formação do curso superior pretendente.

Outro elemento da proposta do novo governo é a transformação compulsória das escolas que atendem a clientela durante 4 horas diárias para escolas de tempo integral, tendo sua duração para no mínimo de 7 horas por dia. A Reforma do Ensino Médio, ainda trará a opção do Ensino Profissionalizante atrelado ao ensino Integral, o que ainda não está bem claro como se dará nas escolas públicas, haja vista que na maioria das escolas não há maquinários suficientes, tão pouco, estrutura física e profissional para suportar essa demanda que se apresenta de forma tão imediata.

⁶ A Medida Provisória nº 746/2016 tem por intuito alterar a estrutura do Ensino Médio, tornando as escolas em regime de tempo integral, além de promover mudanças na grade curricular desta etapa de ensino, como a obrigatoriedade da língua portuguesa e inglesa e da matemática. Essa Medida Provisória ainda está tramitando nas instâncias governamentais. Para maiores informações a respeito pode encontrar na página do Senado Federal (2017). Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em 05/01/2017.

A educação acaba por se ajustar ao modelo político e econômico. Assim as políticas sancionadas durante toda a história brasileira respondiam às expectativas da economia nacional.

A partir da década de 1930 até o fim da Ditadura Militar os objetivos educacionais se pautavam nas políticas desenvolvimentistas, através do discurso que a educação poderia transformar o país, desconsiderando, é claro, as desigualdades sociais existentes no Brasil.

A partir da década de 1990, com a influência do Banco Mundial e outros organismos multilaterais, a educação rumou para uma educação mercantilizada desenvolvendo as competências e habilidades necessárias para atender as demandas do mercado mundial.

O impacto das políticas públicas educacionais e sua relação com a economia e a política também podem ser percebidos no esporte, lazer e educação física escolar. Assim, pretende-se na seção seguinte relacionar a Educação Física e sua relação com a educação, política e economia perpassando por aspectos históricos e políticos até a realidade do século XXI.

3 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNDO

A complexidade que permeia a educação envolvendo a realidade das diferentes instituições educativas abre espaço para investigações na busca de compreender o relacionamento estabelecido entre as políticas públicas e sua aplicabilidade ao longo da história no âmbito da Educação Física.

Nesse sentido, essa seção versa sobre os aspectos históricos da Educação Física abrangendo: a Pré-História e História Antiga, a Idade Média e o Renascimento, a Sociedade Moderna e Contemporânea e a Educação Física no Brasil.

Acredita-se que a compreensão do contexto histórico é relevante para discutir e refletir a atual conjuntura em que se insere a Educação Física. Para subsidiar essa seção foi utilizado um arcabouço teórico sustentado em: Manacorda (2006); Oliveira (1985,2004); Marinho (1984); Soares *et al* (2012); Palma, Oliveira e Palma (2010) e; Carvalho (2001), entre outros.

3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-HISTÓRIA E HISTÓRIA ANTIGA

Ao longo do tempo foram variadas as concepções e práticas estabelecidas em torno das atividades físicas, concepções e práticas, apresentadas em alguns momentos como antagônicas e polêmicas, que ora enfatizavam a necessidade do exercício corporal, ora advogavam para possíveis malefícios, norteados limites culturais ao que poderia ser realizado por homens e mulheres.

A atividade física, desde os primórdios de sua história, fez parte da vida do ser humano relacionado à própria necessidade de conservação da vida. A regulamentação dessas atividades físicas visava atender a propósitos militares, de defesa e de sobrevivência social.

A Educação Física, também entendida como manifestação da cultura corporal, sendo a luta, a ginástica, a dança, os jogos e os esportes estão arraigados no ser humano desde a formação do homem.

No período compreendido pela Pré-história, quando o homem era nômade, as manifestações da cultura corporal se davam através das caminhadas longas que realizavam, da natação e corridas para se desvencilhar de predadores, entre outros.

O que mantinha o homem vivo era sua força, velocidade e resistência. Essas atividades eram denominadas por Marinho (1984) como Educação Física naturalista.

Oliveira (2004) acrescenta que no aspecto econômico, o homem pré-histórico necessitava do movimento para garantir sua subsistência, visto que a caça e pesca, eram primordiais para a sobrevivência de si e de sua família. Nesse período, o homem era considerado bastante ativo, devido às atividades que era obrigado a fazer para sobreviver. No entanto, com o passar do tempo e, à medida que este começava a dominar técnicas de domesticação animal e de agricultura, iniciava-se o sedentarismo e a disputa por territórios.

A partir do momento em que o homem passou a se reunir em grupos e com esses dominar o local habitado ou conquistar novos espaços para moradia e a defesa desses locais, Marinho (1984) chamou de Educação Física guerreira.

Este autor afirma que à medida que esses grupos cresciam, tornavam-se comunidades que já não tinham o intuito de guerrear, selando assim, a paz e dando origem a uma Educação Física desportiva, aquela que tinha o objetivo de entreter em tempos de paz.

Uma das mais fortes manifestações culturais do homem pré-histórico foi a dança. Esta era utilizada em rituais, momentos festivos e até mesmo para demonstração de virilidade. Oliveira (2004) destaca a importância que a dança exercia na transmissão dos valores sociais para os jovens da época:

[...] As danças representavam um papel fundamental no processo da Educação, na medida em que se faziam presentes em todos os ritos que preparavam os jovens para a vida social. Este fato evidenciava-se nas danças rituais a partir do culto, pois a religião era a única preocupação sistemática na educação primitiva (OLIVEIRA, 2004, p. 8).

A dança era fundamental no processo educacional do jovem, mesmo utilizada para fins religiosos, assim como afirma o autor, visto que a religião era o que motivava o homem pré-histórico. A dança desenvolvida na Pré-História mesmo desenvolvendo as aptidões físicas, objetivava o culto aos deuses. Essas manifestações da cultura corporal eram transmitidas aos povos do mundo inteiro, cada qual com seu significado, variavam de acordo com a religião dominante do local.

Oliveira (2004) ressalta que o período Pré-Histórico deu considerável significado ao jogo, era considerado importante modo de transmissão de valores sociais, onde crianças e jovens participavam, sendo que estes jogos eram repletos de simbologias, representando as fases da vida e a natureza, de modo geral.

Para dissertar sobre o homem antigo, tem-se que buscar as primeiras civilizações. Nesse sentido, podem-se citar a China e a Índia, que muito contribuíram para o desenvolvimento de uma Educação Física que desenvolvia o ser humano completo.

Dessa forma, destacavam-se as civilizações orientais no desenvolvimento de métodos de ginástica terapêutica. O Kong-Fou, para os chineses e a hatha-yoga para os indianos, atividades essas que, além de desenvolver força e resistência, ensinavam aos praticantes as formas corretas de respiração, contudo, sem perder seu objetivo maior que era a elevação espiritual (OLIVEIRA, 2004).

Manacorda (2006) e Oliveira (2004) dizem que nas civilizações orientais, principalmente na sociedade egípcia, a atividade física para fins militares recebeu destaque, visto que o período era marcado por guerras para a aquisição de maiores territórios. Nesse período, conforme afirma Manacorda (2006, p. 29), “A Educação Física, de fato, é a preparação para a guerra e prerrogativa das classes dominantes, assim como a educação oratória”.

Esse treinamento militar era de suma importância aos homens na época, além das atividades de natação, remo e lutas corporais. Manacorda (2006) e Oliveira (2004) ressaltam que as atividades físicas eram realizadas em locais separados das atividades de oratória, pois esta última era considerada intelectual.

Nesse período, a atividade física e o aprimoramento físico eram exclusividade da classe abastada, assim afirma Manacorda (2006, p. 30):

[...] as classes populares não praticavam a ginástica, nem a música, porque achavam que o exercício físico diário não era saudável para os mais jovens e só levavam a uma força de curta duração, sendo, assim, perigosos. Isto demonstra que a escola do filho da Verdade e de Sesóstris é uma escola de cultura e de Educação Física para os nobres.

O autor atesta que as classes populares não praticavam a atividade física, consideravam maléfica e não saudável para as atividades cotidianas da população trabalhadora.

Tratando-se de civilizações ocidentais, está na sociedade grega o seu início. É na Grécia que surge a expressão “*gymnastiké*”, traduzida como ginástica, que é considerada como uma das diferentes manifestações da cultura corporal e que fazia parte da preparação dos homens para a guerra. Segundo Manacorda (2006, p. 46): “[...] e por ginástica entende-se a preparação do guerreiro”. Desse modo, entende-se que a ginástica era tão comum para o jovem guerreiro quanto atividades de oratória.

Jaeger (1989, p. 627), ao dissertar sobre os jovens guerreiros, denomina-os efebos, que significa aqueles que estavam “aptos para o serviço das armas”. Estes jovens tinham entre 17 e 20 anos, eram preparados intelectual e fisicamente para a função que lhes cabia. Como todo guerreiro, passavam por anos de treinamento que incluíam a ginástica e as atividades teóricas e, estas desenvolviam o ideal de guerreiro daquela sociedade. Contudo, com o decorrer dos séculos, as atividades corporais vão se marginalizando, dando início à separação do corpo e da mente.

A educação grega está dividida em três grandes momentos: Idade Jônica, Idade Ática e Idade Média Helenística e em cada uma delas as atividades corporais são percebidas de maneiras diferentes (CARVALHO, 2001; OLIVEIRA, 2004).

O período compreendido pela Idade Jônica tem como referência Homero e Hesíodo e para esses a beleza corporal significava superioridade, quando houve a criação dos Jogos Olímpicos e também os jogos fúnebres. Ressalta-se que, segundo Carvalho (2001) e Oliveira (2004), todas essas atividades eram exclusividade da aristocracia guerreira.

Carvalho (2001) denomina de Idade Ática o período que consistiu na construção das cidades de Esparta e Atenas. A educação, principalmente espartana, desenvolvia o guerreiro, desprezava a cultura e tinha fins higienistas, nos quais somente os nascidos perfeitos, eram os que tinham direito à vida. Os jogos, especialmente, os Olímpicos, fascinavam os gregos de tal maneira, que apesar de ser cidades-estados independentes esse era um motivo de união entre eles. A educação espartana, ao dar ênfase ao guerreiro, desenvolvendo principalmente o físico, fazia com que estes se destacassem nas competições esportivas.

Oliveira (2004, p. 12) a respeito desse período histórico afirma:

A história da Educação Física em Atenas, neste período de formação histórica, é bastante significativa. Podemos constatar o lugar peculiar que a ginástica e o atletismo ocupavam, tal qual em Esparta. A educação ateniense não tinha, porém, o caráter eminentemente militar que caracterizou a vida espartana. Os atenienses,

descendentes dos jônios, povos amantes da cultura, não tinham o espírito guerreiro que os seus irmãos espartanos herdaram de antepassados dórios. Por estas raízes, a prática esportiva em Atenas subsistirá como um meio de formação do homem total, não se prestando apenas como preparação para a guerra. É de Sólon, legislador ateniense do começo do século VI a. C, o conselho: “As crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler”.

Neste contexto histórico da Grécia, a Educação Física representava o desenvolvimento nos seus aspectos relacionados à formação humana, ou seja, a Paideia, que era o ideal de educação grega, na qual associava a ginástica à música, buscando um equilíbrio, na promoção da saúde física e mental. A defesa do estado como um processo do guerreiro e para o cultivo de ideais de beleza do corpo, a Educação Física, pela primeira vez, alia-se a educação intelectual e espiritual na busca de um homem completo (OLIVEIRA, 2004).

A Filosofia desenvolveu um trabalho que permitiu o aprimoramento intelectual, o que também recebeu apoio da Pedagogia para o desenvolvimento do conhecimento, da ética e da pólis. Jaeger (1989, p. 627) compreende a respeito da importância do *ethos*, como ideal da ética e da justiça na formação da criança.

Por isso é que da teoria do tratamento físico do recém-nascido passa diretamente à teoria do caráter. Gerar na criança sensações agradáveis e evitar-lhe as desagradáveis, por meio do movimento do corpo, é o primeiro passo para a formação da alma. Platão concebe a cultura do Homem como formação da alma; é precisamente por isso que ele é o fundador da pedagogia da primeira infância.

Assim, os ideais da ética e da justiça na formação do caráter são concebidas pelo desenvolvimento do corpo, é pelo desenvolvimento físico e intelectual que se forma a Paideia grega.

No período clássico ou humanista, conforme Manacorda (2006, p. 47), “na música e na ginástica está baseada, também no período clássico, a educação dos cidadãos em Creta e Esparta, consideradas durante muito tempo modelo de política e educação, por todos os conservadores gregos”. Também nesse período da educação grega, a Educação Física era prerrogativa das classes dominantes, a aristocracia guerreira.

Diferentemente da educação espartana, Oliveira (2004) ressalta que a educação em Atenas visava o homem completo, com formação física e intelectual. A

população, à exceção dos escravos tinha permissão para a prática esportiva nos locais reservados para tal fim.

Oliveira (2004) e Manacorda (2006) entendem que é no período clássico que despontam os filósofos ocidentais, pode-se citar: Platão, Aristóteles, entre outros. Com o despontar destes, nasce a Filosofia, a Pedagogia e por consequência a “*scholé*”, ou a escola, considerada como um lugar de ócio e a princípio, frequentada pelos filhos dos nobres.

Ainda, segundo Manacorda (2006), nessa escola surge o “*paidotribes*”, responsável pelo ensino da ginástica, entendida como Educação Física. A princípio, esses professores, mesmo atuando na escola pública, eram educadores particulares e muitos deles só assumiam essa profissão para esgueirar-se da miséria.

Após a tomada da Grécia por Alexandre e depois pelos romanos, os ensinamentos gregos se espalharam pelo mundo, no entanto, a Educação Física foi perdendo seu espaço na formação do homem total, idealizado por Platão e Aristóteles, abrindo espaço para uma nova era, quando a formação intelectual teria maior relevância na escala de valores de ensino e a prática da ginástica tornar-se-ia atividade profissional (OLIVEIRA, 2004).

Essa democratização da ginástica pode ser compreendida a partir da afirmação de Manacorda (2006, p. 69):

Os Gymnasia e toda atividade física praticada como livre treinamento para o “fazer” guerreiro eram, então, reservados aos capazes (*ikanoi*). Mas a sociedade muda e a escola é, ao mesmo tempo, consequência da mudança ocorrida e instrumento da mudança futura. Foi assim que a nobre arte [...] da ginástica se democratizou e, deixando de ser privilégio dos aristocratas, tornou-se campo aberto a todos e se profissionalizou.

Ao longo do tempo a escola passa a ser frequentada por pessoas de vários níveis sociais e deixa de ser privilégio dos nobres, começando um processo de democratização também da atividade física.

Manacorda (2006), ao se referir à escola, ou “*scholé*” na Antiga Grécia, afirma que a instituição escolar era financiada pelos nobres e soberanos e o processo de democratização do ensino foi ocorrendo gradativamente e juntamente com a fundação da escola pública a consolidação da Educação Física, denominada nesse período de ginástica.

No período classificado como História Antiga, Roma obteve destaque na educação, assim como a Educação Física. É nesse período que a função de educador é premissa do pai. Todavia, aqueles que tinham acesso ao ensino eram quase que exclusivamente da classe dominante. Apesar de ter sofrido influência dos gregos, a educação em Roma era predominantemente utilitarista e o homem romano, diferentemente do grego, visava o coletivo ao individual (MANACORDA, 2006).

A figura paterna, nesse período, era de extrema importância, a partir dos sete anos, a criança em Roma passava mais tempo com seu pai, era função dele educar o filho. O pai era o responsável por ensinar não somente as atividades do “saber”, mas amor à Pátria, assim como introduzir a criança aos treinamentos físicos e militares. Desta maneira, a Educação Física fazia parte da formação do jovem cidadão romano (OLIVEIRA, 2004).

Ao escrever sobre a Educação Física romana, Oliveira (2004, p. 14) afirma que:

Em Roma não vamos encontrar atividades que tenham a mesma expressão do esporte grego. *Ludus* tinha a conotação de treinamento ou de jogo, não implicando necessariamente competição. Os participantes desses jogos eram atletas profissionais que nem de longe podiam ser comparados aos padrões éticos e estéticos dos seus colegas gregos. A ginástica perdeu o sentido do belo, prestando-se apenas para formar um protótipo de virilidade.

Diferentemente da Grécia, onde prevaleciam os valores éticos do esporte e a formação do homem integral através da ginástica, em Roma, era sinônimo apenas de virilidade e que esta havia perdido o sentido humanizador.

Os Jogos Olímpicos em Roma não tiveram os mesmos ideais e significados encontrados na Grécia. Assim, os interesses dos romanos permeavam as lutas de gladiadores, as corridas de carros e as casas de banho, denominadas termas, perdendo-se os valores imbuídos à ginástica e ao esporte difundidos pelos gregos.

Em relação à educação escolar, Manacorda (2006) percebe que em Roma era exclusividade das classes dominantes, no entanto, o Estado movido por interesses políticos, assume a incumbência administrativa fundando novas escolas e provendo os salários dos professores, que eram antigos escravos.

Assim, a cada período histórico esses acontecimentos vão tomando diferentes configurações e chegam até a Idade Média e o Renascimento.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA IDADE MÉDIA E NO RENASCIMENTO

O período conhecido historicamente por Idade Média durou mil anos. É considerada uma época em que a cultura do saber perpassou por grande obscuridade em boa parte de sua história.

Durante esse íterim, houve separação entre a cultura do saber e a cultura do corpo. Os ensinamentos dos antigos gregos – escola clássica – foram gradativamente, dando lugar a uma cultura cristã – escola cristã -, ou seja, o homem da Idade Média “só era encorajado à conquista de uma vida celestial” (OLIVEIRA, 2004, p. 15-16).

Nesse período predominava o Teocentrismo, quando todos os afazeres deveriam ser voltados para Deus. Ele era o centro de tudo. E as atividades, antes voltadas para o desenvolvimento integral do homem, neste momento, eram apenas para o aprimoramento espiritual.

Oliveira (2004, p. 16) destaca que durante o predomínio do período medieval, as atividades para o desenvolvimento corporal foram reprimidas, o corpo era desconsiderado. A busca pelo estético e físico significavam negligenciar o espírito. A educação intelectual e a Educação Física já não tinham a mesma importância em uma escala de valores, causando “um absoluto divórcio entre o físico e o intelectual”.

Como consequência desta separação entre corpo e espírito, as festividades que cultuavam o corpo foram abolidas na Idade Média, entre as quais se encontravam os Jogos Olímpicos, a Igreja os julgava sem importância, além de acreditar que eram maneiras de cultuar a deuses pagãos.

A Idade Média caracterizou-se também por um regime político-econômico denominado feudalismo, quando aquele que fosse possuidor de terras obtinha o poder de governar. Os senhores feudais, assim denominados os possuidores de terras, empregavam os servos ou camponeses que eram os responsáveis por executar o trabalho árduo e também a agricultura de subsistência e, em troca, recebiam parte daquilo que produziam.

Manacorda (2006) compreende que a educação nesse período dava-se através da escola cristã, que se dividia em episcopal, encontrada nas cidades e regida pelo clero secular e a cenobítica, localizada nos campos e dirigida pelo clero regular. Em ambos os casos, a cultura da escola clássica grega dissipou-se, no

entanto, isso ocorreu de maneira mais lenta na escola da cidade do que na escola do campo.

Oliveira (2004) e Manacorda (2006) afirmam que a Educação Física do período medieval era voltada ao treinamento dos cavaleiros, responsáveis pela proteção dos feudos e a conquista de novas terras. Quando crianças, eram iniciados ao treinamento através de jogos lúdicos e, após os quinze anos, ficavam aos cuidados de um cavaleiro mais velho, tornando-se seu aprendiz. Todo jovem nobre deveria dominar a arte de ser cavaleiro, desenvolvendo atividades que iam do arco e flecha até a esgrima, sem esquecer-se das boas maneiras, de como portar-se na corte.

Esses cavaleiros, em períodos de paz, participavam de torneios intitulados Justas, nos quais um lutava contra o outro sem ter a intenção de causar ferimento, contudo, um cavaleiro deveria derrubar o outro do cavalo com a utilização de lanças e outros armamentos escolhidos pelos combatentes.

As atividades físicas são demonstradas pela prática esportiva de modo coletivo, como esporte medieval, ao contrário dos gregos que privilegiavam o atletismo, como esporte individual.

Apesar de séculos de obscuridade intelectual, no período conhecido por baixa Idade Média é que surgem pensadores que influenciaram e influenciam a educação, artes e as ciências, desde então. Pensadores como Roger Bacon, Dante Alighieri, Guilherme de Ockham, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, entre outros. Este último foi responsável pela introdução do método intelectual denominado escolástica, que consistia na disputa, a que uma pessoa apresentava uma tese e a outra rebatia. Esse método foi fundamental para a criação das Universidades (OLIVEIRA, 2004).

É na transição entre a Idade Média e a Idade Moderna que surge o Renascimento, período caracterizado por uma volta às ideias dos antigos clássicos gregos, ao racionalismo de Platão e ao antropocentrismo. Esse movimento surgiu na Itália, entre os séculos XIV e posteriormente, espalhou-se por toda a Europa. Apesar de o Renascimento ser conhecido como o período de retorno ao pensamento grego, percebia-se que a Igreja católica se fazia presente com a finalidade de patrocinar os artistas renascentistas e através de sua arte, propagar a Igreja.

Nesse contexto do Renascimento, pensadores como Galileu Galilei, Leonardo da Vinci, William Shakespeare, Nicolau Maquiavel influenciariam as Artes,

Educação, Música, a Política e principalmente, a ciência como a Física até os séculos como Da Vinci escreveram a respeito dos movimentos dos músculos e articulações, considerados como um dos primeiros tratados que o mundo conheceu. O filósofo Rabelais defendeu as práticas naturais para a educação, aos jogos e aos esportes. E, do mesmo modo, Montaigne exaltava a importância das atividades esportivas e a exaltação ao corpo.

É nesse período que a Educação Física torna-se uma parte importante no desenvolvimento completo do ser humano, como afirma Oliveira (2004, p. 17):

Apesar da descoberta da imprensa, essa educação ainda é para minorias, desfrutada apenas pela burguesia ascendente. Voltada para o ensino superior, foi cultivada principalmente nas cortes. A Educação Física reintroduz-se nesses currículos elitistas, onde os exercícios físicos – o salto, a corrida, a natação, a luta, a equitação, o jogo da pelota, a dança e a pesca – constituem-se em prioridades para o ideal da educação cortesã.

A preocupação com o corpo no Renascimento traz também discussões higienistas de cuidados com o corpo e a saúde, “[...] a Educação Física torna a ser assunto dos intelectuais, numa tentativa de reintegração do físico e do estético às preocupações educacionais” (OLIVEIRA, 2004, p. 17), discussões essas que prosseguiram no período da sociedade moderna e contemporânea, tratadas a seguir.

3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIEDADE MODERNA E CONTEMPORÂNEA

A sociedade moderna caracteriza-se por uma transição do modelo político-econômico feudal para o capitalista, ocorrido na Europa em meados do século XVIII. Nesse período, as atividades físicas e esportivas, assim como a Educação Física escolar tiveram papel relevante para a construção da sociedade que se pretendia construir (SOARES *et al*, 2012).

Soares *et al* (2012) compreendem que na filosofia moderna, Francis Bacon (1561-1626) defendia a execução de exercícios naturais, havendo estudado a manutenção orgânica e o desenvolvimento físico pelo aspecto filosófico. Em sua obra, “Investigação Científica”, considerou que se podem tirar conclusões em fatos recolhidos e estudados. A atividade física deveria, assim, corrigir qualquer mal e produzir a conservação da saúde e o prolongamento da saúde e da vida.

Neste mesmo viés do empirismo, encontra-se John Locke (632-1704) que, por meio das leituras de Montaigne e de Rousseau, na sua obra “Em seu Pensamento sobre a educação”, dedicou longas páginas sobre o problema da saúde, da higiene pessoal, do vestuário, do sustento, e da Educação Física da juventude, entendendo que os jovens deveriam observar a higiene, a alimentação simples e praticar jogos para que pudessem se inspirar ao trabalho. Com a prática das atividades físicas, o corpo se torna mais robusto, desse modo, os músculos tornar-se-iam rígidos e seriam mais bem aproveitados para o trabalho (SOARES *et al*, 2012).

A Educação Física também seria influenciada, nesse período, por Jean Jacques-Rousseau que, em seus estudos sobre a educação, apontaria a prática das atividades físicas como componente fundamental no aprendizado na educação infantil (SOARES *et al*, 2012).

Na obra de Emílio, Rousseau (1712-1778) baseia seu método educacional nestes quatro princípios: a) O menino deve ser educado pela e para a liberdade; b) A infância na criança deve ser amadurecida; c) A Educação do sentimento deve preceder a educação da inteligência; d) O saber importa menos que o exercício do juízo.

Na obra Emílio, Rousseau (1712-1778) assevera que a liberdade é um direito inerente ao homem e o único e que permite adaptar a educação à natureza. Para ele, as crianças precisam de liberdade física e de movimentos que possibilitem o desenvolvimento dos seus atos.

Influenciado por Rousseau, Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço, escreveu obras como “Leonardo e Gertrudes”, “Como Gertrudes Educa o seus Filhos”. Tais obras se constituíram nas possibilidades de se ter uma pedagogia que evidenciasse o desenvolvimento dos aspectos físico, do corpo com o intelectual, racional aliado ao espiritual da alma (RAMOS, 1982; SOARES *et al*, 2012).

Além desses filósofos e educadores, Ansaldo Cebá (1565-1623) possibilitou à ginástica uma função importante, capaz de dar ao homem a robustez física, a saúde, a agilidade dos movimentos e a beleza, concebendo as atividades físicas à conduta moral. Do mesmo modo, Claude Fleury (1640-1723) deu a importância do cuidado do corpo no processo educativo, que consistia da higiene e dos bons hábitos alimentares, aliados à prática de atividades físicas, que estavam voltadas

essencialmente para a preparação militar do cavaleiro, ou seja, a equitação, as corridas, esgrima e a natação (RAMOS, 1982; SOARES *et al*, 2012).

Além de todas estas abordagens, os autores consideravam importante a sistematização da ginástica, sendo esta fundamental para o desenvolvimento da mente e do corpo. Assim, na França, a ginástica foi introduzida por militares, dominando o panorama da educação ao longo do século XIX. Em 1819, foi fundado o primeiro instituto de ginástica para o exército e para as escolas civis. Apesar do marcante espírito militar, a ginástica foi introduzida nas escolas francesas, sendo ministrada quase sempre por suboficiais, sem cultura geral nem formação pedagógica.

Na Idade Moderna, surgem os movimentos doutrinários, como o germânico, o Doutrinário Escandinavo de Educação Física, Movimento Doutrinário Francês de Educação Física, Educação Física na Suécia. O Movimento Desportivo Inglês e Movimento Desportivo Mundial, no século XIX.

Tratando-se ainda de Educação Física, como nos séculos anteriores, era considerada prerrogativa das classes dominantes. As elites praticavam nas escolas a natação, a corrida, saltos, lutas, entre outros. Essa situação será continuada a partir da modernidade e contemporaneidade, tendo o capitalismo como fomentador dessas transformações (RAMOS, 1982).

Palma, Oliveira e Palma (2010) chamam atenção que a partir da Revolução Industrial e Francesa ocorridas na Europa e dos ideais propostos por estas, a escola pública e a Educação Física foram fortemente influenciados.

Com o avanço do modo de produção capitalista na Europa Moderna, a prática de atividades físicas passou a ser estimulada, sendo considerado um instrumento para o desenvolvimento físico e a disposição para o labor. Tal entendimento também se fez presente nos países capitalistas periféricos em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, como afirma Ghiraldelli Junior (1991, p.36) “[...] advogavam uma Educação Física que reeducasse toda a população e, principalmente, os trabalhadores, no sentido de condicioná-los a hábitos higiênicos e saudáveis”.

A partir da expansão do conceito capitalista de atividade física, a preocupação com a qualidade de vida passou a ter vários significados, dentre eles podemos destacar a Educação Física, a cultura corporal, cultura de movimento, ginástica e a atividade física laboral.

Soares *et al* (2012), Palma, Oliveira e Palma (2010) compreendem que para a sociedade capitalista, o homem era considerado mercadoria, e como tal, necessitava da sua força para o trabalho, dessa forma, o exercício físico passa a ter papel fundamental na promoção da higiene e cuidados com o corpo, chamando a atenção das autoridades da época para o assunto.

Nesse sentido, Oliveira (1985) ressalta que a Educação Física tornou-se uma necessidade na sociedade capitalista, visto que o aumento nas horas de trabalho fez com que houvesse maior número de pessoas sedentárias e, por consequência, com problemas de saúde, entre eles, os desvios posturais.

A influência da Educação Física nessa nova sociedade foi tal, que o homem considerado ideal deveria ser saudável, afastado da imoralidade e da preguiça. Assim Palma, Oliveira e Palma (2010) entendem que neste período a Educação Física estava fortemente pautada por uma concepção higienista, visando os cuidados com o corpo e a saúde, na abordagem positivista.

Esta abordagem está ligada aos conhecimentos científicos e técnicos, em que a lógica matemática e racional pode ser comprovada, não cedendo espaço para explicações espirituais ou relações sociais, assim afirma Palma, Oliveira, Palma (2010, p. 39): “O homem deixa de ser explicado pelas relações sociais que mantêm (homem antropológico), para ser conceituado a partir dos pressupostos biológicos”.

Ocorre também a sistematização da ginástica, através de métodos ginásticos de várias escolas europeias, a saber: escola sueca, francesa, alemã e nórdica (SOARES *et al*, 2012; OLIVEIRA, 1985). Soares *et al* (2012) atribui a esses métodos como exercícios elaborados obedecendo aos critérios de cada método específico.

Segundo Soares *et al* (2012), os métodos ginásticos influenciaram não apenas a Europa, espalharam-se pelo mundo e através deles, a ginástica, mais tarde denominada Educação Física foi adaptada nas escolas.

Oliveira (1985), ao dissertar a respeito do método de ginástica alemão, destaca que este, apesar de instigado por médicos e intelectuais, teve seu alicerce na pedagogia, idealizada por Johann Christoph Friederich Guts Muts. Após a derrota alemã para o exército francês, despertou um sentimento patriótico-social na população. Dessa maneira, implicava em uma nova ginástica, a “Turnkunst”, criada por Friederich Ludwig Jahn, que tinha o objetivo de despertar o nacionalismo popular. Anos mais tarde, firma-se a ginástica influenciada por Adolf Spiess, responsável pela Educação Física escolar.

Sobre a escola nórdica, Oliveira (1985) entende que sofreu influência das ideias de Guts Muths, iniciada na Dinamarca e, posteriormente, espalhando-se pelo restante dos países nórdicos. Fundada por Franz Nachteggall, tinha como uma de suas preocupações a ginástica feminina.

Conforme Oliveira (1985), Pedro Henrique Ling também foi influenciado por Guts Muths para a composição da ginástica sueca. Esta era baseada na execução correta dos exercícios, além de provocar um sentimento nacionalista na população.

A respeito da ginástica francesa, Oliveira (1985) cita que foi criada por Dom Francisco Amoros y Ondeano, baseava-se no espírito militar e para o seu fundador, não deveria ter finalidade escolar, apesar de praticada nas escolas. Normalmente, era ministrada nas militares sem formação pedagógica.

E ainda, sobre a escola inglesa, Oliveira (1985) destaca que foi idealizada por Thomas Arnold, esta responsável pela inclusão dos jogos e esportes no currículo das escolas inglesas.

Oliveira (1985) acrescenta que um marco importante da Idade Moderna e Contemporânea é a volta dos Jogos Olímpicos, ocorridos em Atenas, no ano de 1896, idealizados pelo francês Pierre de Coubertin que fora adepto da escola inglesa de ginástica que preconizava a prática desportiva.

As práticas que envolviam as atividades físicas estavam diretamente relacionadas às condições estruturais e culturais da época. Os métodos de ginástica que vinham ocorrendo nos demais países também passaram a influenciar a Educação Física brasileira, que será abordada na próxima subseção.

3.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A Educação Física no Brasil praticada desde a descoberta pelos portugueses era de cunho naturalista, praticada pelos índios através das atividades de pesca, caça, nado e danças.

Neste contexto, foi inventado o jogo da peteca, contribuição original dos nossos indígenas ao universo esportivo nacional. Com a vinda dos primeiros negros africanos que foram feitos escravos se estabeleceu uma dança denominada de capoeira, misto de um ritual e de luta que ainda, no século XVI, tornou-se depois institucionalizado.

No período de 1547, quando os jesuítas chegaram ao Brasil, inscreveram-se mais ou menos dois ou três mil alunos nas Escolas, mas não foi fundada nenhuma Universidade. Nas aulas do *ratio studiorum* não havia nenhum conteúdo de aulas de Educação Física.

Com a chegada da família Real portuguesa ao Brasil no Rio de Janeiro em 1808, estabeleceram-se as novas formas de controle cultural com tendências elitistas.

A Educação Física começou a se fazer presente no período imperial, na forma de ginástica e obteve papel importante no contexto educacional brasileiro, quase sempre atrelada às instituições militares, através dos métodos que iam desde o desenvolvimento de atividades físicas até a formação moral dos sujeitos. Também estava associada à saúde e aos cuidados com o corpo em termos de higiene corporal (CASTELLANI FILHO, 2005).

Dessa forma, entende-se que as políticas públicas de fomento à ginástica, sucederam-se através de concepções diversas, principalmente aquelas de viés higienista⁷, eugenista⁸ e militarista⁹ (DARIDO, 2011; GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Oliveira (2004) destaca que, nesse período, a criação da Imprensa Régia e a Biblioteca Real. Entre as importantes instituições fundadas na primeira metade deste século, aponta-se a criação do Colégio Pedro II em 1837, incluindo a ginástica nos seus currículos, e no âmbito esportivo, o remo considerado o mais importante. Este autor faz referência à legislação que trata a prática da ginástica no ambiente escolar:

Em 1851, começa a legislação referente à matéria, obrigando a prática da ginástica nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro). No final do Império, foi recomendada a utilização nas escolas da ginástica alemã, que havia sido adotada nos meios militares. Essa ginástica vinha sendo aplicada oficialmente no Exército, e sua adoção nos meios escolares provocou reações por parte daqueles que viam a Educação Física como elemento da Educação, e não um mero instrumento para adestramento físico (OLIVEIRA, 2004, p. 24).

⁷ Higienista: Ramo da medicina que visa preservar a saúde, estabelecer normas para a prevenção de doenças. (HOUAISS, 2001, p. 232).

⁸ Eugenia: Teoria que busca o aperfeiçoamento físico e mental da espécie humana; Eugenista (adjetivo). (HOUAISS, 2001, p. 187).

⁹ Militarismo: Presença militar na política e na administração de uma nação. Doutrina; Militarista (adjetivo). (HOUAISS, 2001, p. 298).

Apesar de haver recomendação que se utilizasse a ginástica alemã nas escolas, a prática da ginástica no Brasil era fortemente influenciada pela escola francesa, que se baseava em princípios militares para a execução dos exercícios, sendo extremamente prática nesse período. Os métodos ginásticos no Brasil e o militarismo deram conotação à ginástica nas primeiras décadas do século XX.

Entretanto, Almeida (2010) ressalta que eram poucas as instituições no período do Império que desenvolviam a Educação Física, entre elas o Colégio D. Pedro II. O autor observa que estas escolas eram frequentadas pela elite brasileira. Ainda nesse sentido, Castellani Filho (2005) afirma que a ginástica como atividade física não era bem quista nas escolas, pois lembrava a força de trabalho, porém, quando se tratava de atividade lúdica e lazer, então, chamava atenção da elite.

Esse momento da Educação Física brasileira foi voltado para duas grandes áreas de influência, a médica e a militar. Quanto à primeira, houve diversas teses da Faculdade de Medicina, cujo tema era a Educação Física. Segundo Castellani Filho (2005), também se aliaram a esse pressuposto os estudos ocorridos na Europa, como por exemplo, aqueles relativos às epidemias. Os médicos, através da instituição familiar, ditaram como o brasileiro deveria se portar em relação a sua higiene e saúde com a intenção de manutenção da saúde e prevenção de doenças, principalmente aquelas de caráter contagioso.

A segunda é que o exercício físico tornou-se obrigatório nas Escolas Militares, servindo de divulgação das atividades físicas. Essa concepção biologistica da Educação Física no Brasil estava ligada aos militares e aos médicos, também ligada a uma abordagem positivista da ciência (OLIVEIRA, 1985; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Em termos teóricos, as primeiras formalizações são representadas pelos tratados de Educação Física, elaborados no período do Império, quando Joaquim Serpa produziu em 1828 o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos” e, posteriormente, surgiram outras propostas para a implantação e normatização da prática da Educação Física. Na época, foram apresentadas obras como “Algumas considerações sobre Educação Física”, no ano de 1845, de autoria de Manoel Pereira Silva e “Influência da Educação Física do Homem”, em 1852, de Antônio Francisco Gomes (ALMEIDA, 2010).

Uma característica básica desses tratados é que eles postulavam sobre a saúde do corpo e da mente, atenção herdada da cultura da ginástica grega que, por

tradução, tinha como conceito o ato de exercitar o corpo para manter a mente saudável. Aliada a isto, a Educação Física começa a ser desenvolvida no Brasil como um movimento educacional, voltado para a relação entre os sentidos humanos dos movimentos, o desenvolvimento corporal e a formação moral do sujeito.

Desse modo, a partir de 1858, o exercício físico tornou-se obrigatório nas Escolas Militares, e serviu como um elemento de desenvolver as atividades físicas. Apesar dos esforços para que a Educação Física fosse implantada nas Escolas, o período imperial não proporcionou estímulos pedagógicos para a realização dos exercícios físicos.

Na perspectiva de ampliar a oferta das atividades físicas é aprovado, em 1882, o projeto 224- Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, 19 de abril de 1879, da Instrução Pública Rui Barbosa, que defendeu a inserção da “Ginástica” na escola e que os professores dessa disciplina fossem equiparados aos outros, pela importância que a mesma tinha para a saúde física, mental e moral do indivíduo. Esse decreto instituído por Rui Barbosa conferiu a ele destaque nacional e o título de “Paladino da Educação Física no Brasil” (CASTELLANI FILHO, 2005, p. 48).

Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 39) acrescentam que, neste período, no Brasil, quem advogava pela Educação Física e sua institucionalização era Rui Barbosa. Para este, a Educação Física, aliada à educação, era a responsável por “[...] formar o homem para o pudor, para a urbanidade e para o asseio”.

Oliveira (2004, p. 25) apresenta algumas recomendações feitas por Rui Barbosa para o desenvolvimento da Educação Física. Entre elas, destacamos:

- a) obrigatoriedade de Educação Física no jardim de infância e nas escolas primária e secundária, como matéria de estudos em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia);
- c) prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, sem caráter acrobático;
- d) valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;
- e) contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;
- f) instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica.

Entre as recomendações sugeridas por Rui Barbosa, podem-se perceber a obrigatoriedade da Educação Física em todas as etapas de ensino e quatro vezes por semana, pois compreendia a importância da disciplina na formação integral do aluno.

Após a Proclamação da Independência (1822), a abolição da escravidão e a Proclamação da República, em 1889 causou uma revolução no pensamento e nas expectativas da vida na sociedade brasileira. Aliado a isto, a influência da imigração gerou um crescimento na prática das atividades da cultura corporal, como por exemplo, o Futebol, que fora importado da Inglaterra em 1894. Nesse aspecto, a paixão pelo futebol popularizou-se pelas famosas peladas e campeonatos das cidades, até chegar aos campeonatos estaduais e o famoso Campeonato Brasileiro, transformado em uma monocultura esportiva (OLIVEIRA, 2004).

Entre as atividades físicas, desenvolvidas no país após o futebol, podem ser citados a natação (1896), o basquete (1898) e o tênis (1898) e, posteriormente, outros. Cabe ressaltar que é registro histórico a fundação da primeira academia de ginástica (1908).

Chiés (2004) destaca que em 1907, com a finalidade da melhoria do exército brasileiro, o governo enviou militares para a Alemanha, com a finalidade de atualizá-los fisicamente, o que mais tarde retornaram ao Brasil com a finalidade de formar profissionais na área de Educação Física.

A influência militar continuava forte no país. E Oliveira (2004, p.26) disserta que as ginásticas alemãs e suecas em 1921 sofreram transformações no Brasil, através do “Regulamento de Instrução Física Militar, destinado a todas as armas e inspirado na ginástica natural francesa, veiculada pela Escola de Joinville-le-Pont”. Os conteúdos propostos e trabalhados nas aulas de Educação Física eram o de Ginástica pelo método francês com flexões, jogos e modalidades esportivas.

Até então, não havia no país um local para a formação de professores de Educação Física. Entretanto, Chiés (2004) apresenta a criação de um Centro Militar de Educação Física na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1927. Posteriormente, em 1929, foi criado o curso provisório para a Educação Física na Presidência de Washington Luís. Este curso tinha por objetivo o de difundir o método francês, no exército, pois na escola já estava implantado.

Chiés (2004) ainda ressalta que mesmo que o método francês estivesse implantado nas escolas, estas não possuíam estruturas adequadas para a prática de

atividades físicas nas aulas, fazendo com que outros espaços públicos fossem requisitados para tal finalidade. Destaca-se que as aulas de Educação Física dadas aos homens eram feitas por meio de marchas militares e ginásticas, sendo que as mulheres tinham outras atividades menos intensas. Assim, os perfis também eram considerados higienistas para a saúde e a contribuição para a maternidade futura.

Quanto à implantação da Educação Física nas escolas, Brasil (2001) e Castellani Filho (2005) afirmam que as raízes do pensamento a respeito da disciplina no país remontam os idos de 1929, quando se tornou obrigatória a partir dos 6 anos de idade e, praticada por ambos os sexos. Contudo, a prática da Ginástica na escola de moças, era motivo de repúdio por muitos pais, pois alguns proibiam suas filhas de praticá-la, mesmo que isso significasse perder o ano de estudo.

Apesar de já estar presente nas escolas como parte integrante do currículo escolar, a Educação Física não era uma prioridade no processo de ensino aprendizagem, ela atuava como coadjuvante até a década de 1930, quando começou a mudar:

Contudo, a Educação Física começou a se transformar num alvo de iniciativas estatais mais sistemáticas no final do século XIX e início do XX, e se desenvolveu até constituir um objeto de políticas governamentais a partir da Revolução de 1930 e adquirir uma maior dimensão institucional. O crescimento da Educação Física nestes dois períodos indica que ela se torna prática regular na área militar e no ensino civil, justamente, conforme se verifica o fortalecimento do Estado (ALMEIDA, 2010, p. 6).

Almeida (2010, p.6) destaca que a Educação Física no período Vargas, além de ser percebida como atividade, passou a ser reconhecida pelos governantes como fundamental a respeito da importância dela na formação cidadã, tanto no sentido da saúde e moralidade quanto da disciplinarização dos corpos, oficializada na integração dela (Educação Física) aos planos de políticas públicas governamentais.

A Educação Física nesse período estava atrelada à força física se transformando em força para o trabalho, corroborando para o desenvolvimento econômico do país que serviu para contribuir na capacidade produtiva dos trabalhadores, desse modo, atendendo aos interesses do capital. Ela serviu de subsídio para a qualidade de vida do cidadão e também de disciplinar o brasileiro para a formação do homem de bem e trabalhador.

Durante o Estado Novo, houve regulamentação da Educação Física se tornando definitivamente uma disciplina escolar, do currículo da educação básica, inscrito na Constituição Brasileira de 1937, como importante regulador da modalidade educacional, tornando-a prática educativa obrigatória nas escolas primárias, normais e secundárias (BRASIL, 2001; FÁVERO, 2005).

Sobre esse assunto, Fávero (2005, p: 309) cita que a Educação Física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais eram “[...] obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência”.

Nesses termos, o funcionamento das escolas nesse período estava diretamente ligado à presença da Educação Física, sendo que se não houvesse a prática por falta de profissionais ou qualquer outro motivo, o estabelecimento se encontrava inapto para exercer suas atividades.

Diga-se de passagem, que os pioneiros na área de Educação Física no país eram militares e estes foram responsáveis por formar os primeiros civis para o exercício da função de professor de Educação Física. Somente em 1939 foi criada pelo Decreto-lei 1212 de 17 de abril a primeira escola de Educação Física da Universidade, no Brasil. Entretanto, cabe destacar que os profissionais formados nesse período foram utilizados para alavancar um projeto nacionalista de regulação e controle, o que demonstra a interferência da política no currículo escolar (CASTELLANI FILHO, 2005; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Castellani Filho (2002, p. 5-6) considera que essa formalização da Educação Física nas escolas objetivava auxiliar no adestramento físico, preparando a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia, assim como, desenvolver no trabalhador um indivíduo capaz de suportar a sua jornada semanal de trabalho:

Os motivos justificadores do tratamento por ela recebido já estavam presentes há três décadas. Basicamente, centravam-se no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição do agrário de índole comercial-exportadora implementado nos anos 30, e apoiavam-se na necessidade da capacitação física do trabalhador ao lado daquela natureza técnica. A necessidade do adestramento físico – era esse o termo utilizado pela Carta Magna do Estado Novo – estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil para submeter-se à lógica do trabalho fabril, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar.

Nesses termos, a Educação Física no período do Estado Novo estava voltada ao adestramento físico do cidadão, remetendo a um pensamento que a Educação Física escolar tinha importância no desenvolvimento físico dos alunos, para que estes estivessem, ao concluir a fase escolar, fisicamente sadio para a jornada de trabalho que o esperava, podendo assim, contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

Almeida (2010) diz que durante o governo de Getúlio Vargas foi estabelecida uma política estatal para a Educação Física através de grandes eventos que iam de apresentações de ginástica até reuniões acadêmicas internacionais.

Outro momento histórico importante nessa década foi denominado Escola Nova, também influenciou as raízes do pensamento educacional da Educação Física. A partir desse período, o discurso adotado pelos educadores da área, volta-se para a formação “biossocio-filosófico” do aluno, substituindo o anterior voltado especialmente para a formação “anátomo-fisiológico” (DARIDO, 2003, p.13). Apesar da mudança no discurso proferido, a prática continuou a mesma: pautada nos procedimentos tecnicistas.

É importante ressaltar que naquele período a Educação Física saía de um contexto predominantemente higienista voltando-se para o paradigma militarista, com a ginástica calistênica, enfatizando o treinamento do aluno para defender a nação em caso de guerra. A esse respeito Ghiraldelli Junior (1991) destaca que essa concepção de Educação Física tendia, nas atividades práticas, a selecionar aqueles que fossem mais fortes e, conseqüentemente, excluindo os menos habilidosos, fortes e resistentes.

Novos métodos ginásticos se espalharam pelo mundo após o término da Segunda Guerra Mundial, entre eles: Método Natural Austríaco, Método da Educação Física Desportiva Generalizada, entre outros, porém o que predominou principalmente nas escolas brasileiras, foi o Método da Educação Física Desportiva Generalizada que tinha o esporte como seu principal fundamento (SOARES *et al*, 1992; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

A partir de 1942, com a Reforma Capanema, chamada também de Lei Orgânica do Ensino Secundário, o esporte tomou lugar na escola, reafirmando a obrigatoriedade da Educação Física, dividida em três sessões para os meninos e duas sessões semanais para as meninas. Essa mesma Lei regulamentou o ensino

escolar até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4.024, promulgada em 1961 (CASTELLANI FILHO, 2005).

Castellani Filho (2005) destaca ainda que após esse período entrou em vigor a Educação Física pedagogicista, sendo esta a que reclamaria perante a sociedade a necessidade de uma Educação Física como prática educativa. No entanto, até mesmo nessa concepção as atividades desenvolvidas na disciplina levavam o aluno a certa preparação para o convívio na sociedade vigente.

Nesse contexto, Ghiraldelli Junior (1991, p.19) salienta que:

A Educação Física Pedagogicista está preocupada com a juventude que frequenta (*sic*) as escolas. A ginástica, a dança, o esporte etc., são meios de educação do alunado. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais.

É possível perceber que a Educação Física Pedagogicista tem por anseio a formação de um aluno que desenvolva não somente a ginástica ou o esporte, mas outras atividades da cultura corporal. Ainda segundo Ghiraldelli Junior (1991) essa Educação Física se baseia nos preceitos de John Dewey.

A LDB 4024/61 afirmou a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário e secundário. Entretanto Palma, Oliveira e Palma (2010) asseguram que a Educação Física nesse período se tratava de uma atividade exclusivamente prática e voltada aos princípios do tecnicismo.

Com o golpe militar em 1964, os princípios do capitalismo se espalharam pelo Brasil, entre eles o da eficiência e eficácia que acompanhavam o tecnicismo. Para Palma, Oliveira e Palma (2010) o esporte e a Educação Física após o golpe possuem como valores a racionalidade, a eficiência e a produtividade.

Em 1968 ocorreu a Reforma Educacional no Ensino Superior, através da Lei nº 5.540, incluindo a Educação Física nos currículos de graduação, como uma disciplina necessária à formação dos futuros profissionais do país. Essa disciplina foi inserida ao currículo para conter as manifestações contra a ditadura militar dos estudantes da União Nacional dos Estudantes (UNE), através dos valores agregados ao esporte, de socialização, trabalho em equipe, entre outros, acreditava-se que seriam suficientes para desviar a atenção dos jovens utilizando ideais de cidadania e dever com a Pátria, e assim alienar e calar a voz destes que se manifestavam contra

o regime ditatorial. Para Castellani Filho (2002, p. 29) incluir a Educação Física nos currículos do ensino superior significava “[...] colaborar; através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil”.

No período ditatorial, o esporte ganha ênfase não apenas nas escolas, mas na vida do cidadão brasileiro, principalmente após a vitória da seleção brasileira de futebol que conquista o tricampeonato mundial na Copa do Mundo de 1970. Assim, Chiés (2004) evidencia que a Educação Física começa a ser utilizada como elemento fundamental para produzir indivíduos fortes e saudáveis, agregando o caráter utilitarista nos estabelecimentos de ensino.

Esse contexto fortaleceu a Educação Física voltada à competição, preparação atlética, reforçando o conceito de aluno-atleta, em que surgiram as Olimpíadas Escolares e outras competições esportivas. Surge assim a Educação Física competitivista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Destaca-se ainda, que essa Educação Física, voltada à competitividade, mantinha o caráter excludente, já presente na perspectiva militarista, afastando todos aqueles que não se encaixavam em um perfil de atleta.

Assim, os esportes substituíram, pelo menos em parte, a ginástica. O corpo forte, apto ao trabalho e à guerra passou a ser superado, pois no momento político interessava o atleta habilidoso, pois uma nação forte é uma nação vitoriosa. Os atletas vitoriosos são a vitrine que exhibe ou representa a força, o progresso do país. Como exemplo tem-se a Copa do Mundo de Futebol de 1970, em que o Brasil se sagrou tricampeão mundial, causando considerável exploração política e ideológica daquela vitória.

Nesse contexto esportivo, a Educação Física desenvolveu o trabalho em equipe, cooperação e respeito aos adversários, valores e regras que vinham ao encontro do ideal da época, “sacrificar-se pelo benefício comum” (CASTELLANI FILHO, 2005, p.98). Sendo assim, aluno-atleta e trabalhador, pois não havia nenhum pagamento pela dedicação ao esporte, os atletas deveriam treinar e trabalhar e, se necessário, sacrificarem-se pelo bem da sociedade em desenvolvimento.

Esse cenário se mantém, em maior ou menor proporção, com as reformas de 1961, 1968 e 1971, esta última através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971, nas quais a Educação Física permanecia como atividade e continuava com o caráter tecnicista, formador de aluno/atleta e

ênfase no desenvolvimento físico, visto que o trabalhador, e atleta (em alguns casos), deveriam estar aptos para as atividades laborais (CASTELLANI FILHO, 2002).

No final dos anos de 1970, a Educação Física sofreu uma reviravolta. Professores e pesquisadores através dos movimentos renovadores apontaram novas formas de se fazer a Educação Física e os esportes, influenciados pelas tendências humanistas. Ligada a essas concepções, surge um movimento intitulado Esporte para Todos (EPT), que tem como principais características a oposição ao esporte de rendimento e a prática esportiva da classe popular (SOARES *et al*, 2012; CASTELANI FILHO, 2005; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Na década de 1980, houve um movimento de renovação progressista na Educação Física com a finalidade de trabalhar o desenvolvimento psicomotor da criança em que foram desenvolvidas atividades a cada nível de idade, desde a pré-escola até o ultimo nível de ensino, pensando no todo: físico, social e emocional do aluno. Para Chiés (2004), nesse período, o papel da Educação Física possui uma dimensão política como agente de transformação, por meio de pressupostos pedagógicos autônomos, conscientes e críticos.

Esse movimento, segundo Soares *et al* (2012) e Darido (2003) surgiu acompanhando as transformações democráticas surgidas no país. Nesse sentido, é que nasceram novas concepções sobre a Educação Física escolar, ganhando espaço especial o discurso a respeito da identidade da Educação Física e teorias que apontaram o indivíduo como destaque e foco de estudo.

Buscou-se uma Educação Física que atentasse para o indivíduo como um todo, priorizando os aspectos emocionais, físicos e mentais. Sendo assim, é possível atribuir a compreensão de Rodrigues (1985, p.11) sobre a Educação Física como “um aspecto da Educação, parte de um todo, portanto, tem os mesmos fins da Educação, isto é, formar o indivíduo físico, mental e espiritualmente sadio”. A partir dessas novas tendências a Educação Física poderia reclamar para si um espaço na formação integral do aluno e não mais somente as atividades físicas.

O início de 1990 foi marcado pelo aumento dos grupos de movimentos sociais e com eles a conscientização de que [...] “a Educação Física dentro de uma abordagem sociocultural se preocupa com o processo e a forma de produção cultural, em relação à manifestação motora e lúdica historicamente situada”. (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 42).

A Constituição de 1988 cita no Artigo 217 como o esporte/desporto com [...] “dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um”. Desse modo, a partir dessa citação, o governo federal começou a criar políticas públicas de incentivo a Educação Física e esportes como: Programa Segundo Tempo, Programa Mais Educação, Programa Esporte e Lazer da Cidade, entre outros. Além da Lei nº 11.438/2006 de Incentivo ao Esporte [...] “que dispõe sobre incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo e institui normas gerais sobre o desporto”.

Entretanto, Mendes e Azevedo (2010) evidenciam que acompanhando as transformações na Educação Física escolar, porém, com maior visibilidade e investimentos, estão as políticas públicas de Esporte e Lazer e os projetos sociais esportivos. Esses têm adentrado e utilizado os espaços escolares, contudo, percebe-se que não ocorrem benfeitorias para a utilização desses espaços, mesmo havendo recursos financeiros para investimentos.

Os autores apontam que os programas de Políticas Públicas para o Esporte e Lazer desenvolvidos nos Estados da Federação são elaborados pelo MEC em parceria com Estados e Municípios e ressaltam que esses órgãos deveriam investir na Educação Física escolar, tanto quanto nas políticas de acesso ao esporte e lazer.

Embora a Educação Física já estivesse presente nas instituições educativas, pode ser evidenciado que a criação dessas políticas públicas potencializou mudanças que refletiram nos documentos legais da educação nacional.

Nesse contexto, os debates ocorridos, a partir da busca de superação do paradigma tecnicista, influenciaram o texto da nova LDB nº9394/1996, em que a Educação Física ganhou o *status* de componente curricular obrigatório, ainda que faça menção à prática de atividade física, não percebendo que esta também é uma atividade de desenvolvimento teórico-prática, pois é facultativa àqueles que já praticam algum tipo de atividade física fora da escola e àqueles que cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas.

O *status* de componente curricular atribuiu a Educação Física escolar intencionalidade. A disciplina deixou de ser exclusivamente prática e passou a ser equiparada nas escolas às disciplinas de língua portuguesa, matemática, química, biologia, entre outras.

Castellani Filho (2005) chamou atenção que a Educação Física pós – 1980 passava a ter outro rumo cujas concepções estavam mais preocupadas com o lado

formativo do aluno. Estas preocupações podem ser entendidas com os pressupostos humanistas formadores, baseados em autores que possuem essa mesma preocupação, resultando na conscientização de órgãos públicos educacionais que, atualmente, editam referências para a Educação Física.

Entretanto, cabe ressaltar que após mudanças nos rumos políticos do Brasil em setembro do ano de 2016. Apesar dos bilhões investidos para a realização dos Jogos Pan-Americanos (2007), Copa do Mundo de Futebol (2014) e Olimpíadas do Rio (2016), incentivando a prática da Educação Física e dos esportes, o governo federal através da Medida Provisória N° 746/2016 tem cogitado excluir a Educação Física dos currículos do Ensino Médio.

É, nesse sentido, que se procurou aprofundar na seção seguinte a apresentação teórica a respeito de currículo e, em especial, currículo na Educação Física escolar, pois as políticas públicas influenciam diretamente na formação curricular.

4 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

O currículo, de modo geral, tem se tornado objeto de estudo e discussões de pesquisadores, pois abarca não somente conteúdos de ensino como também agrega aspectos socioculturais, políticos, bem como crenças e valores.

Esta seção pretende caracterizar o currículo e dissertar a respeito das tendências curriculares, aproximando esse campo de estudo ao Ensino Médio e a Educação Física Escolar.

Para isso, utilizou-se como embasamento teórico para esta seção: Barba (2011); Goodson (1998); Pacheco (2001); Saviani (2000); Sacristán (2000); Moreira (1990); Silva (1999); Arroyo (2013); Velanga (2008); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Palma, Oliveira e Palma, (2010); Caparroz (2005), Nunes e Neira (2009); entre outros.

4.1 CONCEITOS E TENDÊNCIAS DO CURRÍCULO

A expressão currículo se origina do vocábulo *curriculum* que, por sua vez, deriva de *currere*, que significa percurso a ser percorrido. Ao currículo também remontam ideias sobre uma sequência ordenada e às atividades de estudo em sua totalidade (GOODSON, 1998; BARBA, 2011; PACHECO, 2001).

Segundo Barba (2011), a origem do currículo está associada à Grécia e ligada à cultura literária e à retórica da *Paideia* grega. Na Idade Média, o currículo teve como base as ideias teológicas caracterizadas no ensino da *Ratio Studiorum* desenvolvida pelos jesuítas.

No contexto educacional, o significado de currículo pode ser associado ao sentido de formalização, plano, método, controle, disciplina e ainda a percurso ou conclusão de um curso (SAVIANI, 2000).

Saviani (2000) e Pacheco (2001) atribuem ao currículo um percurso que deve ser executado durante a jornada escolar dos alunos com fins de aprendizagem para a vida, seja ela profissional ou acadêmica. Para o autor, o currículo não pode ser atribuído somente a esse significado, pois ele é polissêmico e atê-lo a apenas um conceito limitaria suas possibilidades. O currículo é tão abrangente que alcança desde as estruturas políticas até às escolares.

A abrangência compreendida pelo currículo adentra ao modo como é percebido e organizado na sociedade e no setor educacional. Desse modo, Pacheco (2001) aponta o currículo como uma construção social e cultural, pois está associado ao momento histórico vivenciado pela sociedade e à construção do saber.

Do mesmo modo, Sacristán (2000, p. 15-16) compreende que o currículo deve estar explícito em práticas sociais e culturais que venham a compor as atividades pedagógicas:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Percebe-se, portanto, que a significação do currículo não se refere somente ao alcance escolar no que tange aos ensinamentos das disciplinas, mas como artefato político e com fins políticos em seus objetivos, mesmo que esteja implícito em seus conteúdos.

Nesse caso, para Sacristán (2000) o currículo se torna um processo de um contexto cultural que é mediado pelos sujeitos da escola atual e se constitui em um processo nos campos de ação e de construção no campo do trabalho docente que interferem nos processos de ensino e na formação de sujeitos na Escola.

Pode-se entender o currículo como uma ferramenta que se caracteriza no contexto da diversidade cultural que pressupõe os novos paradigmas da educação que auxiliam aos educadores e educandos nos espaços escolares.

Desse modo, não é possível dissociar o currículo do contexto histórico e cultural vivido pela sociedade, pois ele deve ser elaborado de acordo com os planos ou propostas formuladas diante dos saberes locais existentes nas práticas educativas. Sacristán (2000, p.17) alerta que o currículo não é neutro porque está repleto de ideologias daqueles que o elaboram:

[...] no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

O conflito de interesses presentes no currículo, normalmente está associado à formação de identidades. Entende-se que a ideologia das classes dominantes influencia na elaboração dos currículos a seu favor.

Quanto à ideologia, faz-se uso da compreensão de Apple (2006, p. 53-54) como [...] “uma forma de falsa consciência que distorce o quadro que temos da realidade social e serve aos interesses da classe dominante de uma sociedade”. Assim, pode-se observar que o currículo atua como um produto da classe dominante favorecendo aos propósitos da mesma.

O modo como o currículo pode ser compreendido, segundo Silva (1999) perpassa pela assimilação das tendências que o embasam. Nesse sentido, uma definição a respeito “[...] nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”. As tendências curriculares podem ser: tradicional, crítica e pós-crítica.

A tendência tradicional caracterizou os primeiros estudos sistematizados a respeito do currículo através da publicação do livro de Bobbitt denominado “*The Curriculum (1918)*”. Em análise realizada por Silva (1999) a respeito das questões levantadas por Bobbitt, compreende-se que estas indagações dizem respeito da educação das massas populares questionavam sobre quais os conteúdos a deveriam ser ensinados; a escola centraria seu currículo na formação de trabalhadores especializados ou alunos com uma formação geral; entre outras.

As respostas de Bobbitt para essas questões, segundo Silva (1999), eram que o modo como ele compreendia e propunha o currículo escolar que se assemelhava ao funcionamento de uma empresa, encaixando-se em uma perspectiva tradicional. Pode-se perceber que a concepção da tendência tradicional do currículo adotada por Bobbitt se pautava nas ideias tayloristas, visando o máximo de eficiência em um curto prazo de tempo, transformando o currículo em algo técnico, burocrático e segmentado.

Segundo Silva (1999), a questão primordial do currículo tradicional são as formas de organização e elaboração dos currículos, compreendendo questões como o ensino, aprendizagem, metodologia, planejamento, objetivos, entre outros, sem

questionar a forma social dominante. Pode-se compreender que nessa concepção a ideia central é como fazer o currículo.

No Brasil o modelo educacional baseado no *Ratio Studiorum* assumia a tendência tradicional do currículo. Neira e Nunes (2009, p. 62) afirmam que essa maneira de ensinar dos jesuítas eram “[...] contrárias a qualquer posicionamento crítico. Privilegiavam o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio”. Pode-se entender que o currículo envolto por uma tendência tradicional visava o acúmulo de informações e não proporcionava aos alunos o desenvolvimento de um pensamento crítico, desconsiderando as questões políticas e sociais da época. É possível compreender que, nessa tendência, o personagem principal do processo de ensino e aprendizagem era o professor.

Ainda na tendência tradicional há uma vertente mais progressista de currículo idealizada por John Dewey, que inspirou o movimento da Escola Nova. Velanga (2008) ressalta que, apesar de Dewey possuir ideais que favoreciam a democratização do acesso à escola e à formação cidadã de crianças, jovens e adultos e suas ideias tenham influenciado a elaboração de currículos e a prática pedagógica de professores, essa tendência não alcançou a classe trabalhadora, sendo desenvolvida principalmente em escolas particulares.

O tecnicismo também marcou a tendência tradicional. No Brasil, a influência do currículo tecnicista foi percebida principalmente no período da Ditadura Militar, conforme compreende Moreira (1990, p. 50):

A tendência tecnicista passou a prevalecer em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase as necessidades individuais da tendência progressivista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país.

O modelo tecnicista de currículo baseava-se na eficiência e eficácia, visando à formação de mão de obra trabalhadora que contribuiria para o desenvolvimento econômico do país.

Nessa perspectiva, Nunes e Neira (2009) apontam que professores e alunos eram meros executores desse projeto educacional e, ainda, que o currículo

tecnicista visava formar alunos criativos, com iniciativa para o desenvolvimento da nação e sem criticidade nenhuma.

Nunes e Neira (2009) acrescentam às suas discussões a respeito do currículo tradicional, a marginalidade. Entretanto, o significado dessa palavra, evidencia àqueles que não alcançam êxito individual e se tornam um desvio social. Nessa tendência, a educação é a responsável por corrigir esse desvio.

A discussão a respeito de um currículo crítico, que atentasse às desigualdades sociais começou a surgir a partir da década de 1960, através dos movimentos sociais e culturais ocorridos em alcance mundial (SILVA, 1999; VELANGA, 2008; NUNES; NEIRA, 2009).

Diferentemente da tendência tradicional, a tendência crítica percebe que o currículo não é neutro, a ideologia dominante prevalece nos conteúdos de ensino. A esse respeito, Velanga (2008, p. 36):

Nesta visão, a escola transmite os princípios dessa sociedade, por meio de disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses, além de mecanismos de exclusão social, quando não permitem que as crianças das classes populares se mantenham na escola, pois através de práticas discriminatórias, a escola cria mecanismos de evasão e abandono que atingem essas crianças antes de aprenderem as habilidades requeridas para a sua permanência na sociedade produtiva.

Na perspectiva crítica de currículo, a escola reproduz os valores da ideologia dominante. Sendo assim, aqueles que estão à margem da educação, lá continuarão, pois a própria escola proporcionará os meios para a reprodução social.

Velanga (2008) ressalta que um dos meios de reprodução social é a linguagem, que se torna um mecanismo de exclusão, pois enquanto os filhos dos burgueses compreendem e dominam essa manifestação da cultura, os filhos dos trabalhadores têm acesso somente a fragmentos da linguagem, perpetuando mecanismos de exclusão e reproduzindo a cultura dominante.

Silva (1999) apresenta algumas interpretações de autores que dissertam sobre a tendência crítica, entre elas a de Althusser (1918-1990), que compreende a escola e, por consequência, o currículo, como um aparelho reprodutor do Estado, pois através dos conteúdos escolares é que se dissemina a ideologia, que são as crenças e valores de como a sociedade deve ser ou deveria ser.

Nesse sentido, ao contrário da tendência tradicional, que compreende a educação como um modo de “vencer na vida”, a tendência crítica enxerga como um meio de reprodução das desigualdades sociais já existentes, pois o currículo favorece o pensamento burguês que os ricos detêm os meios de produção e ocupam sua posição por méritos, enquanto os pobres devem oferecer a sua força de trabalho.

A respeito das percepções do currículo crítico, Velanga (2008, p. 39) afirma que o mesmo trouxe várias contribuições, entre elas:

[...] auxiliam na denuncia de uma sociedade discriminatória, injusta e excludente, anuncia que é por meio do currículo que os estudantes têm a oportunidade de exercer a democracia, a participação e a autonomia, propondo intervenções na prática social. Neste currículo humanista e crítico, que se contrapõe ao currículo do colonizado, o professor terá importante papel.

O desenvolvimento de um currículo crítico na escola é que proporcionará ao aluno refletir e agir a respeito das desigualdades sociais encontradas na sociedade, é dessa maneira que o estudante poderá se posicionar contra a cultura dominante e não mais aceitar, sem lutar, os desmandos de uma sociedade capitalista.

Silva (1999) ressalta também o currículo “pós-crítico” que se caracteriza pela criticidade, as questões culturais de poder, a dominação da cultura dominante que exerce sobre a dominada além de incluir a cultura como fator de estudo. Silva (1999) ressalta serem indissociáveis as questões culturais das questões de poder, pois compreende a dominação que a cultura dominante (burguesa/branca) exerce sobre a dominada (grupos menos favorecidos, como os negros, os homossexuais, as mulheres, etc).

Sendo a cultura um espaço de luta, o multiculturalismo surge para reclamar o lugar dessas culturas menos favorecidas, nas palavras de Silva (1999, p. 86) “[...] o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política”.

Segundo Silva (1999) e Velanga (2008) existem duas correntes que abordam o multiculturalismo, denominadas multiculturalismo liberal ou humanista e a crítica. À primeira estão ligados as ideias de respeito, tolerância e a harmonia entre as diferentes culturas, mesmo que isso signifique que cada uma tenha seu espaço, o que de certa maneira, favoreceria uma cultura tornando-a dominante. Já a segunda corrente está associada aos processos linguísticos, discursivos e as relações de

poder. Nesse sentido, a linha crítica do multiculturalismo denuncia a luta dos grupos menos favorecidos e seu devido espaço nos currículos.

Pelas tendências curriculares é possível perceber como o currículo se manifesta na escola. A esse respeito, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apresentam o currículo formal ou oficial, currículo real e currículo oculto.

Os autores citam que o currículo formal ou oficial é aquele que está estabelecido através de diretrizes curriculares. Para este tipo de currículo, podem ser citados os PCNs, o Referencial Curricular de Rondônia (2013) e outras propostas de estados e/ou municípios.

O currículo real pode ser compreendido pelo conhecimento adquirido de fato pelo aluno. Nesse caso, o professor faz uso de um tipo de referencial curricular, mas o que é ensinado em sala de aula é decorrente de um projeto político pedagógico e o seu plano de ensino. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) discorrem que este currículo também pode ser chamado de experienciado.

Há também o currículo denominado oculto. Este é responsável pelas aprendizagens dos alunos que não estão explícitas nos currículos, entretanto, são produtos de suas aprendizagens na sociedade e vivenciadas na escola.

A construção do currículo escolar deve ser de modo democrático, pois mesmo que haja um currículo oficial a ser seguido, nem sempre é este que é vivenciado no chão da escola, pois o ambiente escolar é um espaço de aprendizagem, mas também é um espaço de luta, onde pessoas, com características diferentes, culturas, religiões, opiniões políticas, entre outros, procuram seu espaço.

Sendo assim, o currículo na escola não pode desconsiderar esses grupos, mas para que se efetive na escola é necessário que esteja em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição, documento este que será apresentado posteriormente.

Os debates referentes ao currículo se acentuaram após a publicação da LDB 9394/96, responsável por novos direcionamentos referentes a esse campo de estudos. Nesse sentido, a partir de 1996, começaram a ser discutidas novas diretrizes curriculares para a educação básica e ensino superior. Assim afirmam Nunes e Rúbio (2008, p. 56), “A promulgação da LDB 9394/1996 ocasionou vários efeitos no sistema de ensino brasileiro. Dentre eles, encontra-se em curso diversas reformas curriculares, tanto no âmbito do ensino superior, quanto no da educação básica [...]”.

As propostas curriculares foram organizadas nos artefatos da mídia nas redes de conhecimentos que são evidenciados em conteúdos nas áreas do saber, tais como a Educação Física que é definida pela LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2013), PCNEMs (BRASIL, 2000), PCNs+ (BRASIL, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) que serão analisados a seguir.

4.2 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Os debates a respeito do Ensino Médio brasileiro ocorrem desde a sistematização dessa etapa na década de 1930, passando por transformações ao longo de sua história nas reformas educacionais existentes no Brasil. Entende-se que as mudanças ocorridas acompanharam as transformações vivenciadas pela sociedade. Sendo assim, é pertinente situar essa etapa da educação no contexto desta pesquisa.

Ao longo da história da educação brasileira o Ensino Médio obteve várias nomenclaturas, como por exemplo, ginásio, ensino secundário e 2º grau. Somente após a promulgação da Lei 9394/96, essa etapa de ensino foi nomeada de Ensino Médio.

Historicamente o Ensino Médio assumiu entre seus modos de formação o caráter propedêutico e/ou profissionalizante. O Ensino Médio propedêutico preparava os alunos para a vida acadêmica nas universidades e era frequentado somente pelas elites do país. Já o ensino profissionalizante surgiu de demandas trabalhistas ocorridas na década de 1930, através das Reformas Francisco Campos e era destinado às classes menos favorecidas, pois possibilitava 74atasho-los para o trabalho (MOEHLECKE, 2012).

Moehlecke (2012, p. 40) acrescenta que essas discussões a respeito do Ensino Médio no Brasil, iniciadas na década de 1930, só se concretizaram em 1942, após a criação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, idealizada por Gustavo Capanema que [...] “dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos”. A reforma idealizada por Capanema objetivava, por meio da educação, impulsionar o país a um crescimento econômico.

Havia uma dualidade estrutural no Ensino Médio, uma divisão do ensino propedêutico e profissionalizante, que consistiam de modos distintos de formação, o

primeiro preparava para a universidade, enquanto o segundo, para a formação de mão de obra qualificada. Essa divisão só foi amenizada através da promulgação da Lei nº 4.024/61 que proporcionou equivalência entre essas formações, proporcionando ao aluno que concluisse o ensino profissionalizante de frequentar o ensino superior (ROMANELLI, 1996; MOEHLECKE, 2012; BRASIL, 2013).

Entre os fatos marcantes para a educação, na década de 1970, encontrou-se a publicação da Lei nº 5.692/71, que subsidiava a educação brasileira. Sobre essa lei, Martins (2000) concorda com Moehlecke (2012) que influenciou a formação de currículos profissionalizantes no Ensino Médio. Através da Lei nº 5.692/71 foi criada a profissionalização compulsória, que transformava o Ensino Médio propedêutico em ensino técnico, novamente, com a justificativa de desenvolver o país formando mão de obra especializada. Nesse período, foram firmados vários acordos entre MEC-USAID no período vigente, influenciaram diretamente a formação de diretrizes curriculares para o Ensino Médio.

A década de 1980 trouxe à população brasileira o fim do Ensino Médio com profissionalização compulsória, que perdurou até 1982. Pode-se acrescentar a esse período o fim da ditadura militar e a busca pela redemocratização do país, trazendo novas perspectivas aos cidadãos e à educação brasileira (MOEHLECKE, 2012).

Em 1988 foi aprovada a nova Constituição Federal. Esse documento pautou a obrigação do Estado com a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, entre outras várias reformas que se sucederam desde então.

As discussões a respeito da educação brasileira fizeram com que houvesse uma demanda por novas diretrizes curriculares, essas que acompanharam as políticas educacionais e se expandiram desde a década de 1990, sendo a principal delas a reformulação da LDB 9394/96.

A LDB 9394/96 também reforçou as responsabilidades de cada instância de governo aos níveis de educação. Desse modo, coube aos municípios manter a educação infantil e o Ensino Fundamental. A cargo dos Estados, o de cooperar com os municípios na oferta ao Ensino Fundamental e priorizar o Ensino Médio e à União, prestar assistência técnica e financeira a essas instâncias, além de desenvolver as diretrizes curriculares, entre outros.

Com o advento da LDB 9394/96, o Ensino Médio foi definido como a última etapa do ensino básico, devendo ser desenvolvido em no mínimo três anos, com carga horária de 2.400 horas, com carga horária aula de 800 horas em 200 dias

letivos (BRASIL, 1996). A este respeito, em relação aos objetivos propostos para os alunos ao final do Ensino Médio do século XX e XXI:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 13-14).

Espera-se que o conhecimento adquirido pelos alunos no Ensino Médio possa prepará-los para o ingresso na educação superior, para as constantes mudanças no mercado de trabalho e nas tecnologias da informação, e para o exercício da cidadania. Assim, para atender as reivindicações o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) através da Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 3/98 sob o Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Essas reformas curriculares estabeleceram as disciplinas do currículo em áreas de conhecimento:

- I – Linguagens:
 - a) Língua Portuguesa;
 - b) Língua Materna, para as populações indígenas;
 - c) Língua Estrangeira Moderna;
 - d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
 - e) Educação Física.
- II – Matemática;
- III – Ciências da Natureza:
 - a) Biologia;
 - b) Física;
 - c) Química.
- IV – Ciências Humanas:
 - a) História;
 - b) Geografia;
 - c) Filosofia;
 - d) Sociologia (BRASIL, 2013, p. 196).

Essas áreas integram o currículo obrigatório do Ensino Médio. A Educação Física, também componente curricular obrigatório desde a LDB 9394/96 e objeto de

estudo deste trabalho encontra-se na área de Linguagens. Desenvolver um currículo baseado em áreas do saber possibilita maiores chances de interdisciplinaridade entre as disciplinas escolares.

Até a promulgação da LDB 9394/96, a Educação Física escolar era entendida como atividade curricular. Após a promulgação da LDB 9394/96, a Educação Física ganhou *status* de componente curricular obrigatório, assegurada por lei, dessa maneira, assegurando uma nova roupagem sobre a disciplina (PALMA, OLIVEIRA, PALMA, 2010). Contudo, há de se questionar qual a diferença entre atividade curricular e componente curricular?

A atividade curricular, especificamente no caso da Educação Física, visava às aulas de modo exclusivamente prático, não sendo necessárias atividades reflexivas. O *status* de componente curricular proporcionou significado e intenção às atividades desenvolvidas nas aulas. Na compreensão de Caparroz (2005), o conceito de componente curricular está atrelado à matéria escolar, matéria de ensino ou disciplina e estas identificam os conteúdos do currículo. A Educação Física teria os mesmos “direitos e deveres” como a física, a língua portuguesa, a matemática, entre outros, no ambiente escolar.

As especificações contidas na LDB 9394/96 e da formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais, Martins (2000) assinala que o Ministério da Educação (MEC) elaborou um documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs) para subsidiar a elaboração dos planos de ensino dos professores a partir de um currículo comum e desenvolver novos rumos para a última etapa do ensino básico.

Fizeram-se necessárias várias reformas educacionais para atender as demandas solicitadas ao Ensino Médio, que se justificaram principalmente, pelas transformações tecnológicas que permeavam a sociedade globalizada, como o acesso a informação e conhecimento, o mundo do trabalho e os interesses dos jovens do século XXI (BRASIL, 2013; DOMINGUES, TOSCHI, OLIVEIRA, 2000).

Para os autores dos PCNEMs (BRASIL, 2000), os currículos ou referenciais que constavam até aquele momento tratava-se de [...] “descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”. Dessa forma, o PCNEMs (BRASIL, 2000, p.4) teria a função de [...] “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” [...], assim

como ser utilizado para servir de referência ao docente e [...] “difundir os princípios da reforma curricular”.

Os PCNEMs da Educação Física têm o intuito de direcionar conteúdos para se trabalhar na Educação. O objetivo desse documento é organizar os conteúdos da cultura corporal de movimento, como os jogos, ginásticas, esportes, danças, artes marciais, entre outros, a serem trabalhados de acordo com as matrizes curriculares dos estados e municípios (BRASIL, 2000).

Desse modo, o PCNEMs (BRASIL, 2000) integrou a sua proposta para a Educação Física no Ensino Médio na área de Linguagens, pois entende que toda linguagem produz um sentido e um modo de expressão e comunicação. Esses significados devem ser estudados à luz dos aspectos históricos e culturais da sociedade.

A linguagem é um modo de comunicação existente desde os primeiros momentos do homem em sociedade e pode ser classificada em verbal e não verbal. A linguagem verbal, através da fala e a não verbal, a expressão corporal, comunicação visual ou gestual, entre outros.

Os PCNEMs (BRASIL, 2000) apontam em seu texto um meio de desenvolver as aulas com o Ensino Médio, focando na atividade física voltada à saúde. Isso se dá, pois a incidência de adolescentes obesos e sedentários tem aumentado no país. Nesse sentido, a ideia do PCNEMs (BRASIL, 2000) é proporcionar subsídios ao professor para que apresente em suas aulas atividades que incluam todos os alunos e os estimulem a ter atitudes profiláticas em relação à sua saúde.

Esse documento versa sobre o desenvolvimento de um currículo baseado em habilidades e competências e é possível perceber, em seu texto geral, as competências a serem desenvolvidas na língua portuguesa, na língua estrangeira moderna e nas tecnologias da informação. Entretanto, apesar de a Educação Física fazer parte da área de Linguagens, não é possível identificar as competências no contexto abordado pelos PCNEMs (BRASIL, 2000). A percepção de habilidades e competências para o componente curricular Educação Física só é percebido no texto específico a respeito da disciplina.

Matthiesen *et al* (2008) criticam o texto dos PCNEMs (BRASIL, 2000) quando apontam que o documento faz poucas interações da Educação Física com a área de Linguagens e com a cultura corporal de movimento, associando-a mais à área de saúde.

Arelado aos PCNEMs (BRASIL, 2000), estão os Temas Transversais que discutem a educação escolar em um currículo baseado nos princípios da interdisciplinaridade e transversalidade, como a ética, saúde, sexualidade, meio ambiente, entre outros previstos na LDB 9394/96.

Entre os documentos norteadores elaborados pelo MEC para o Ensino Médio na área de Educação Física encontram-se os PCNs+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). Esse documento foi apresentado como um modo de preencher algumas lacunas existentes no primeiro texto dos PCNEMs (BRASIL, 2000), procurando integrar a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias à escola em sua totalidade e à própria Educação Física (BRASIL, 2002).

Assim como os PCNEMs (BRASIL, 2000) o PCNs+ (BRASIL, 2002) abordam questões sobre o Ensino Médio e as reformas ocorridas para a democratização do acesso à última etapa da educação básica. Os PCNs+ (BRASIL, 2002) procuraram associar a Educação Física à área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias em seus textos preliminares, diferentemente do ocorrido nos PCNEMs (BRASIL, 2000).

Para a elaboração das aulas de Educação Física, os PCNs+ (BRASIL, 2002) incentivam o professor a fazer uso das tecnologias da informação, do uso de vídeos, da mídia impressa, entre outros. A ideia é o professor utilizar vários métodos para o desenvolvimento da cultura corporal, aliando-a à área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

O texto dos PCNs+ (BRASIL, 2002) estabelece a cultura corporal de movimento como linguagem e um meio de inclusão a todos os alunos nas aulas de Educação Física. Preconiza a importância de se desenvolver habilidades e competências no aluno do Ensino Médio, para que este possa ser o protagonista em suas relações e na construção dos saberes.

Os PCNEMs (BRASIL, 2000) e os PCNs+ (BRASIL, 2002) baseiam a construção desses documentos em quatro saberes propostos pela UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser. Estes saberes seriam os responsáveis por desenvolver nos alunos as habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento da cidadania e a compreensão dos conteúdos, não somente na escola, mas para além da escola (BRASIL, 2002).

Outro documento norteador do processo de ensino e aprendizagem apresentado pelo MEC, são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Este documento foi elaborado com a participação das equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores de várias disciplinas e alunos – em alguns casos, com o objetivo de contribuir no cotidiano escolar através da prática docente e na relação professor/aluno (BRASIL, 2006).

Para a deliberação deste documento, foram necessários vários debates, estes realizados em encontros entre os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e pesquisadores do setor educacional, para a construção do documento. Entre os debates fez-se necessária a retomada de diálogos a respeito dos PCNEMs (BRASIL, 2000), bem como, na busca de uma melhor qualidade do ensino e [...] atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.8).

Este documento aponta algumas reflexões sobre os conhecimentos de Educação Física, além de críticas a respeito da disciplina na escola. Entre as críticas encontradas, aponta os métodos esportivistas e competitivos nas aulas. Não afirma ser contra a prática do esporte na escola, pois é conteúdo da cultura corporal, no entanto, entende que não pode ser exclusivo.

O documento “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006) chama a atenção a respeito dos conteúdos escolhidos para a elaboração de um currículo, pois se trata de um campo de disputa e um ato político. Desse modo, afirma que normalmente os currículos privilegiam os conteúdos europeus e americanos, desconsiderando aspectos da cultura brasileira, como é o caso da capoeira, maracatus, entre outros.

Este documento não tem a intenção de determinar os conteúdos a serem ensinados, pois compreende que a construção destes ocorre em cada comunidade a partir de suas peculiaridades. Contudo, sugere alguns temas que envolvem a comunidade escolar e temas específicos da Educação Física, entre eles: a identidade juvenil, gênero e sexualidade, o aluno no mundo do trabalho, saúde e bem-estar físico, cultura juvenil e participação política, práticas corporais e autonomia, condicionamento e esforços físicos, o corpo no mundo da estética, o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura, entre outros (BRASIL, 2006).

Os documentos PCNEMs (BRASIL, 2000), PCNs+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) apontam maneiras de se desenvolver a Educação Física na escola e que não são documentos obrigatórios, o próprio nome sugere um parâmetro ou orientação, entretanto, por serem elaborados pelo MEC, órgão que é responsável pela educação brasileira, entende-se que há certa obrigatoriedade em segui-los. A construção desses documentos provocou várias críticas dos pesquisadores em educação brasileiros ao órgão organizador, estes entendem que não houve participação popular para elaboração destes parâmetros, são currículos europeus e americanizados, além de centralização da educação pelo governo federal.

Martins (2000) critica a construção dos programas curriculares brasileiros, para a autora, estes programas foram desenvolvidos levando em consideração outras realidades, como as da Espanha e outros países desenvolvidos. Nesse sentido, essas reformas não atentariam para as peculiaridades nacionais e regionais do país. Enfatiza que na sociedade atual do século XXI se faz uso de “fórmulas eficientes” nas novas reformas educacionais, que têm como ênfase preparar o aluno para o exercício da cidadania e mercado de trabalho.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apresentam os PCNs como um documento centralizador e que, apesar de ter contado com a participação civil em um dos momentos de debate durante a elaboração, desconsiderou a Universidade, as pesquisas a respeito do currículo e os debates com a sociedade educacional.

A crítica de Cunha (1996) a respeito dos PCNs parte da desconsideração que o órgão responsável pela elaboração do documento faz da pesquisa e dos pesquisadores sobre o currículo, ao invés de partir das propostas curriculares já existentes, foi apresentado um documento pronto que necessitava do parecer dos docentes. O autor também aponta a influência do Banco Mundial na elaboração dos Parâmetros, implantando políticas de avaliação a nível nacional, avaliando o rendimento das escolas brasileiras, implantando um modelo mercadológico ao setor educacional.

Os documentos acima citados propõem um modo de desenvolver a Educação Física escolar. Entretanto, acredita ser pertinente elencar outros meios de desenvolvimento do currículo no Ensino Médio. Para isso, fez-se necessário um

estudo sobre as abordagens e/ou tendências pedagógicas da Educação Física, que apresentam outros olhares a respeito desse componente curricular.

4.3 PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

O currículo da Educação Física foi envolto pelas tendências higienista e militarista até meados do século XX, voltada à prática de atividades físicas em prol do corpo, saúde, à disciplina e também à moral. Esse currículo ainda abrangia concepções tecnicistas, a aptidão física e o desenvolvimento de atletas. As práticas eram feitas por aqueles que possuíam aptidão e habilidades para tais atividades, excluindo os menos aptos ou aqueles que possuíam algum tipo de deficiência.

Neira e Nunes (2009) enfatizam que o currículo envolto pelo tecnicismo objetivava a eficiência e eficácia, durante a ditadura militar influenciou o currículo do Ensino Médio. Estas influências permitiram que, na Educação Física, o tecnicismo desenvolvesse nos alunos as qualidades físicas e a eficiência de técnicas desportivas, cujos conteúdos deveriam ser pautados em atividades físicas e na iniciação esportiva para mensurar e alcançar as performances para a formação de atletas que representariam o país em Olimpíadas e outras competições mundiais.

Neira e Nunes (2009) compreendem que essa abordagem visava utilizar o esporte como um processo de seleção social, pelo esporte, os mais aptos eram selecionados e estes utilizados como referência ao modelo de nação pretendido. Nesse caso, a Educação Física voltada às tendências higienista, militarista e tecnicista permeiam o currículo da educação tradicional.

Segundo Darido (2003; 2014), as abordagens ou tendências pedagógicas da Educação Física abordam as novas maneiras de se pensar o currículo, a fim de romper as práticas que visavam os resultados e o desenvolvimento somente das capacidades motora que, segundo a autora, foram apresentadas pelos pesquisadores da área ao final dos anos 1970 e início da década de 1980, acompanhando o processo de redemocratização brasileira, que possibilitou discussões a respeito dos currículos e a prática pedagógica dos professores.

O Quadro 1 especifica algumas dessas abordagens da Educação Física: perpassando pelas áreas de base, objetivos, conteúdos de aprendizagem, metodologia e avaliação que serão percorridos ao longo do texto:

Quadro 1 – Tendências/Abordagens da Educação Física

Tendências/Abordagens da Educação Física	Área de base	Objetivos	Conteúdos de Aprendizagem	Metodologia	Avaliação
Psicomotricidade	Psicologia e psicopedagogia	Reeducação psicomotora	Consciência corporal, lateralidade e coordenação motora	Estimulação das capacidades motoras	Observação sistematizada
Desenvolvimentista	Psicologia	Adaptação	Habilidades básicas e específicas, jogo, esporte, dança	Aprendizagem do/para/atraves movimento; variabilidade; solução de problemas.	Habilidade, processo, observação sistemática
Construtivista-Interacionista	Psicologia	Construção do conhecimento, resgate da cultura popular	Brincadeiras e jogos populares	Resgate do conhecimento do aluno, solução de problemas	Não-punitiva, processo, autoavaliação
Aulas Abertas	Sociologia	Construção coletiva	Contexto e possibilidade de movimentos	Temas geradores e codécisão	Não-punitiva, autoavaliação
Crítico-Superadora	Filosofia Política	Leitura da realidade social; transformação social	Cultura corporal, visão histórica	Reflexão e articulação com o PPP	Avaliação baseada no fazer coletivo
Crítico-Emancipatória	Filosofia, Sociologia e Política	Reflexão crítico-emancipatória	Transcendência e conhecimento de limites, esportes	Contextualização do sentido do fazer o esporte	Não-punitiva, autoavaliação
Sistêmica	Sociologia Filosofia	Transformação social	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica	Não-exclusão, diversidade; tematização	Observação sistematizada
Saúde Renovada	Fisiologia	Melhoria da saúde	Estilo de vida ativo; exercícios físicos	Motivação e incentivo para um estilo de vida saudável	Não-punitiva, autoavaliação
Cultural	Antropologia	Reconhecimento do papel da cultura	História cultural das formas da cultura corporal	Valorização de maneiras de expressão da cultura corporal de movimento	Consideração das diferenças individuais

Fonte: Adaptado a partir de Darido (2003, p.31; 2014 p. 73); Azevedo e Shigunov (2000, p. 6-8).

O Quadro 1 apresenta as tendências pedagógicas da Educação Física, enfocando em cada delas um modo de pensar o currículo. Entre as tendências, encontra-se a Psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, aulas abertas, crítico-superadora, crítico-emancipatória, sistêmica, saúde renovada, cultural.

Com relação à abordagem da psicomotricidade, ela adentrou a Educação Física escolar com o objetivo de desenvolver o aluno em seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, visando a uma reeducação psicomotora, em que o indivíduo passa a compreender a sua consciência corporal, por meio de uma aprendizagem lúdica, tornando-se base às demais aprendizagens motoras, como a coordenação motora, lateralidade, orientação espaço-temporal, entre outras.

Por esse prisma, o professor que antes focava a sua prática pedagógica em atividades que buscavam desenvolver o movimento do corpo por meio de exercícios físicos, destacando aspectos biológico e esportivo, passa a entender que o movimento corporal como intencional, com base nos conhecimentos psicológicos, “[...] valorizando o processo de aprendizagem, e não mais a execução de um gesto técnico isolado” (DARIDO, 2003, p.25).

A abordagem desenvolvimentista também contempla a área da psicologia e entre os seus principais autores se encontram Go Tani e Gallahue. Esses autores defendem que o movimento é o principal fundamento da Educação Física (DARIDO, 2003; AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000).

O desenvolvimento motor defendido por Gallahue (2013, p. 21) “[...] é a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente”. Portanto, se uma criança é corretamente estimulada (tarefa), o ambiente em que se encontra é favorável (ambiente) e a genética dela contribui (indivíduo), ela tem plenas condições de se desenvolver bem, seja na área motora, cognitiva, afetiva ou social.

Darido e Sanches Neto (2014, p. 9) enfatizam que para os autores desenvolvimentistas a função do movimento “[...] não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora tal possa ocorrer como um subproduto da prática motora”. Nesse sentido, o movimento pode ser compreendido como início, meio e fim dessa abordagem. A essa afirmação pode ser acrescida a compreensão de Lima (2015, p. 48) que “[...] nas aulas, o que se

observa são situações em que predomina a preocupação com o aspecto muscular, com pouca atenção ao desenvolvimento global da criança”.

Os conteúdos de aprendizagem desenvolvidos nessa abordagem são as habilidades motoras, que podem ser classificadas em: básicas locomotoras (andar, saltar e correr); manipulativas (arremessar, chutar e rebater); de estabilização (girar, rolar) e as habilidades específicas que se relacionam aos conteúdos de jogos, esporte, dança e atividades industriais (DARIDO; SANCHES NETO, 2014).

Darido (2003, p. 16) ressalta que uma das principais contribuições dessa abordagem foi que “[...] a partir desta perspectiva passou a ser extremamente disseminada na área a questão da adequação dos conteúdos ao longo das faixas etárias”. Essa adequação¹⁰ se justifica por meio de uma idade apropriada para o desenvolvimento dessas habilidades motoras.

Outra tendência apresentada por Darido (2003), e Darido e Sanches Neto (2014) é a construtivista-interacionista. Essa tendência adentrou a área de psicologia quando se fundamentou nas ideias de Jean Piaget sobre assimilação e acomodação¹¹. No Brasil, essa área foi influenciada por João Batista Freire através do livro Educação de Corpo Inteiro (1989).

A abordagem construtivista-interacionista objetiva considerar as vivências dos sujeitos em suas relações sociais, rompendo com os métodos tradicionais e tecnicistas. A esse respeito, Darido (2003, p.17):

A proposta denominada interacionista-construtivista é apresentada como uma opção metodológica, em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo, de padrões de comportamento sem considerar as diferenças individuais, sem levar em conta as experiências vividas pelos alunos, com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições e esporte de alto nível.

¹⁰ O modelo de Gallahue (2013, p. 38 – grifo nosso) para o desenvolvimento motor é baseado na divisão dos movimentos exercidos pelo indivíduo em cada fase do desenvolvimento motor: movimento **reflexo**: involuntário, no útero; **rudimentar**: movimentos do bebê; fundamental: habilidades básicas da infância; **especializado**: habilidades complexas do fim da infância e períodos posteriores.

¹¹ A assimilação na Teoria de Piaget significa que é de responsabilidade do indivíduo a construção de esquemas mentais para compreensão da realidade, enquanto que a acomodação ocorre quando esse indivíduo não consegue esquematizar a assimilação e se modifica, resultando em uma reestruturação da assimilação e novos esquemas mentais (MOREIRA, 2011).

A proposta construtivista-interacionista procura atender a todos os alunos sem fazer distinção daqueles que não possuem aptidão física. Pela afirmação é possível perceber que essa abordagem não tem a intenção de formar atletas, e sim dar oportunidade aos conhecimentos de todos os sujeitos participantes dessas aulas.

Entre os conteúdos desenvolvidos em meio a essa tendência se encontram os jogos e brincadeiras populares. Por meio das atividades lúdicas, os sujeitos (em especial, a criança) constroem seu conhecimento e fortalecem a cultura popular (DARIDO; SANCHES NETO, 2014).

Outro modo de pensar as aulas de Educação Física é através da abordagem aulas-abertas, que procura proporcionar uma construção coletiva entre o professor e os alunos dos conteúdos desenvolvidos nas aulas. Azevedo e Shigunov (2000) atribuem a essa tendência a uma oportunidade de os alunos decidirem juntamente com os professores os conteúdos, metodologia e objetivos que serão desenvolvidos ao longo do ano nas aulas de Educação Física.

Quanto aos conteúdos de ensino nessa abordagem pedagógica encontram-se as diversas possibilidades do movimento, desde que associado às vivências cotidianas das crianças e adolescentes (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000).

A abordagem crítico-superadora encontra sustentação na filosofia política e teve como aporte teórico o pensamento marxista, que percebe a sociedade dividida em classes e faz crítica ao sistema capitalista dominante. Na Educação Física, os autores que embasam essa proposta se autodenominam “Coletivo de Autores”, através da obra “Metodologia do Ensino da Educação Física” (1992).

Segundo Lima (2015), essa abordagem se aproxima da postura crítica, pois procura discutir os conteúdos de aprendizagem propostos considerando as realidades sociais de cada localidade, assim como seus aspectos históricos. Desse modo, a proposta dessa tendência atrela o projeto político pedagógico aos conteúdos de ensino.

Os conteúdos propostos nessa abordagem englobam os jogos, esportes, dança, ginástica e a capoeira (lutas). A intenção da proposta crítico-superadora é que o aluno faça uma leitura da realidade social buscando a transformação social dessa realidade vivenciada.

Darido e Sanches Neto (2014), bem como Lima (2015) percebem que essa tendência tem características específicas: diagnóstica, judicativa e teleológica. Ela é diagnóstica, pois faz uma análise da realidade vivenciada. Judicativa, porque emite

juízo a partir de uma ética fundamentada nos interesses de determinada classe social. Teleológica, porquanto direciona suas ações baseada nas perspectivas da classe dominante.

A avaliação na abordagem crítico-superadora tende a romper com os métodos tradicionais baseados nos métodos formais e que privilegiam os que obtêm melhores resultados. Nesse sentido, Darido e Sanches Neto (2014) e Lima (2015) ressaltam que a avaliação nessa tendência não assume aspectos formais e é um momento de reflexão coletiva a respeito das próprias práticas, das vivências humanas, entre outras.

Dentre as abordagens de cunho crítico se encontra a tendência crítico-emancipatória que também engloba a filosofia, a sociologia e ainda a política. Idealizada por Elenor Kunz (1994), tem como sua principal obra “Transformações didático-pedagógicas do esporte”. Essa abordagem tende a romper com os métodos tradicionais, fazendo uma leitura da realidade em que o aluno se encontra e desta maneira, fazê-lo refletir acerca deste contexto.

Segundo Darido (2003), a linguagem é fundamental nessa abordagem pedagógica, pois é através dela que o aluno faz a leitura do contexto vivenciado. Para o idealizador dessa tendência essa leitura só é possível por meio da “transcendência de limites” que consiste em uma sequencia estratégica com as seguintes etapas: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento.

Para Darido (2003), e Darido e Sanches Neto (2014), a encenação pode possibilitar ao aluno expressar através de dramatização os contextos sociais e políticos da cultura corporal. A problematização confronta as situações levantadas pela encenação proporcionando entendimento e consenso. Já a ampliação versa sobre as dificuldades encontradas nas ações. E finalmente, a reconstrução coletiva do conhecimento consiste em uma nova maneira de compreender o conteúdo exposto anteriormente, utilizando os entendimentos e discussões vivenciados.

Nessa perspectiva, a construção do saber assume uma característica crítica e reflexiva em que os alunos compreendem as estruturas de poder institucionalizadas pela sociedade (DARIDO, 2003; DARIDO; SANCHES NETO, 2014).

A tendência “sistêmica” concebida por Mauro Betti, através da obra Educação Física e Sociedade (1991). Essa abordagem permeia as áreas da sociologia e

filosofia, proporciona aos alunos uma consciência crítica e reflexiva sobre os sistemas da sociedade.

Essa concepção de Educação Física entende que a educação é envolta por sistemas, alguns superiores, como as secretarias de educação (responsáveis por controlar) e outros, inferiores (responsáveis pela execução do currículo proposto pelos sistemas superiores), como a gestão e o corpo docente escolar. Nesse sentido, Darido (2003) aponta que o sistema educacional é hierárquico e aberto, ao mesmo tempo em que sofre influência, influencia a sociedade.

Os conteúdos propostos por essa tendência envolvem a cultura corporal que, nessa perspectiva, segundo Darido (2003), e Azevedo e Shigunov (2000), é denominada de vivência esportiva, considera que as vivências proporcionam aos indivíduos conhecimentos através da prática dos movimentos.

A abordagem sistêmica tem sua metodologia baseada na não-exclusão dos participantes, considerando a diversidade daqueles que praticam a Educação Física escolar (DARIDO, 2003).

A tendência “saúde renovada” tem como finalidade desenvolver a aptidão física relacionada à saúde. A base de seus estudos se encontra na fisiologia e conhecimentos das áreas de saúde voltados à atividade física. Entre os teóricos que dão suporte a essa abordagem pedagógica podem ser relacionados Nahas e Guedes.

Apesar de essa tendência ter suas bases em conteúdos fisiológicos, Darido e Sanches Neto (2014) ressaltam que os temas propostos por essa abordagem procuram atender a todos os alunos de maneira inclusiva, mesmo aqueles que não são considerados aptos.

A importância de se desenvolver essa tendência na escola se justifica por meio de estimular nas crianças e adolescentes uma consciência profilática a respeito de uma vida saudável e fisicamente ativa. Nesse sentido, essa abordagem procura instigar o aluno a ter cuidados com sua saúde não somente durante a vida escolar, mas posteriormente, buscando um estilo de vida saudável, qualidade de vida e que previna as doenças crônicas não transmissíveis, entre elas, diabetes e hipertensão, entre outras, que acometem grande parte da população mundial.

A abordagem “cultural” visa à perspectiva de uma Educação Física que se contrapõe à visão biológica proposta pela área em suas primeiras concepções. Considerando a cultura dos indivíduos, essa tendência se fundamenta na

antropologia e tem como principal autor Jocimar Daólio, por meio de sua obra “Da cultura do corpo” (1994) (DARIDO, 2003; AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000).

Os conteúdos propostos pela tendência cultural visam valorizar as diferentes formas de expressão da cultura corporal. Nesse sentido, essa tendência objetiva considerar o conhecimento e construção cultural dos alunos, que por muito tempo foi ignorado pelas concepções biológicas e tecnicistas da Educação Física.

O Quadro 1 proporciona uma visão sistematizada das abordagens pedagógicas da Educação Física. Pode-se perceber que as atuais abordagens apontadas por Darido (2003; 2014), Darido e Sanches Neto (2014), além de Azevedo e Shigunov (2000) procuram preparar um aluno apto para desenvolver sua cidadania utilizando meios como a própria psicologia. Afinal, com a evolução tecnológica do século XXI, doenças como o estresse, ansiedade e depressão se tornaram muito comuns entre os jovens. Dessa maneira, utilizar a psicologia a favor do processo de ensino e aprendizagem se tornou uma necessidade.

Desenvolver uma sociedade sadia é o objetivo de um currículo voltado para a saúde renovada. Acompanhando as doenças de caráter psicológico, encontram-se o aumento dos índices de obesidade e doenças crônicas não transmissíveis. A abordagem saúde renovada tende a desenvolver um aluno que se preocupe com a sua saúde em todos os períodos da sua vida.

A formação de um aluno conhecedor da cultura em âmbito nacional e regional também tem sido discutida na formação de currículos, a cultura é a identidade de um povo. Nesse sentido, as abordagens cultural e construtivista-interacionista buscam resgatar e ampliar os conhecimentos a respeito de jogos e brincadeiras populares.

Percebe-se também como possibilidade para a plena formação da cidadania que os alunos possuam conhecimentos históricos a respeito da sociedade e das relações entre as classes sociais. Isso se torna possível através do currículo crítico desenvolvido pelas abordagens crítico-superadora, crítico-emancipatório e sistêmica que proporciona além do desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal, conhecimentos filosóficos, sociológicos e políticos.

Os currículos do Ensino Médio do século XXI segundo a LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) devem preparar o aluno para exercer a cidadania e a preparação para o trabalho. Nesse aspecto, torna-se importante formular currículos que procurem desenvolver a formação integral, perpassando pelas várias áreas do conhecimento.

Acredita-se que as abordagens pedagógicas da Educação Física, apresentadas após a década de 1980, têm muito a contribuir na formação dos currículos do século XXI. Contudo, as tendências que originaram a Educação Física no Brasil, como militarista, higienista e tecnicista ainda permeiam os currículos e a formação dos professores em pleno século XXI.

As abordagens pedagógicas da Educação Física se fazem presentes em textos do PCNEMs, PCNs+ e Referencial Curricular de Rondônia para a área a Educação Física, mesmo que implicitamente.

Os debates a respeito dos currículos da Educação Física são extremamente importantes para que esse componente curricular seja desenvolvido nas escolas como qualquer outra disciplina. No entanto, a literatura destaca haver alguns dilemas na prática pedagógica da Educação Física, que tornam esse componente curricular um momento de “distração e lazer”, esquecendo-se do que é previsto nos documentos oficiais que regulamentam a disciplina e levando ao desprezo e discriminação da atividade, conforme a afirmativa de Medina (1995, p. 13):

E é justamente essa hipertrofia das manifestações intelectuais uma das fortes razões pela qual a cultura do corpo – e em especial a Educação Física, desde o início de nossa história, vem sendo colocada em planos inferiores na escala de valores que foi se formando em nossa nação. Basta observarmos o que ocorre na maioria das escolas de segundo grau para constataremos o desprezo e a discriminação que a Educação Física ainda sofre em relação a outras disciplinas.

Percebe-se que a Educação Física, por seu caráter anteriormente prático, ainda sofre preconceitos por parte dos colegas de profissão e gestão, pois a disciplina se resumia a jogar bola. É necessário que na Escola, a Educação Física tenha uma intencionalidade na prática do professor para que as aulas não se transformem em um “saber fazer”. Tais intencionalidades devem ser expressas no Projeto Político Pedagógico e nos Planos de Ensino dos Professores que serão abordados na sequência deste trabalho.

4.4 PLANEJAMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS PLANOS DE ENSINO

O planejamento pedagógico é importante para que se desenvolvam os objetivos a que se pretende alcançar. Do mesmo modo, para que uma escola e/ou professores desenvolvam um bom trabalho e alcancem as metas estabelecidas durante o ano é necessário que programem as suas ações.

A ideia de planejamento no âmbito escolar, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) não é algo novo, os autores evidenciam que com a LDB 9394/96, a partir da institucionalização da gestão democrática, o planejamento tornou-se uma prática mais regular.

O planejamento num ambiente democrático torna-se um conjunto de atividades que fazem da escola uma oficina de democracia, em que os seus membros se tornam conscientes do papel social na construção de uma instituição verdadeiramente educacional, e agem segundo a consciência participativa (LUCK, 2006).

Para Veiga (1998), o PPP fundamenta uma ação intencional que integra tanto a parte política, por ter um compromisso político com a comunidade escolar, quanto pedagógico por se tratar de definir as ações que a instituição almeja alcançar.

A escola constitui-se de um espaço democrático, desse modo, deve possibilitar a construção de um projeto com a participação popular. A LDB 9394/96 afirma em seu texto que este projeto deve ser construído com a participação da comunidade escolar, atendendo às especificidades de cada estabelecimento.

Quanto à participação democrática, Venâncio e Darido (2012, p. 98) afirmam que somente assim a escola poderá “[...] romper com os paradigmas da individualidade e da falta de objetividade [...]”, proporcionando objetivos comuns e diálogo entre a comunidade escolar.

Por se tratar de um documento que expressa as ações e as intenções que a escola pretende alcançar durante o ano, também se entende que nele devem constar as atividades que serão desenvolvidas pelos componentes curriculares.

Entre as orientações contidas na Resolução CNE/CEB Nº 2/2010, que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, encontram-se também explicações no Título III a respeito do PPP. Estas orientações afirmam esse documento como elemento norteador das ações escolares; deve integrar atividades artísticas e

culturais, desde que vinculadas ao trabalho, meio ambiente a prática social; incentivar a pesquisa; deve procurar desenvolver a cidadania do aluno; articular a teoria e a prática; integrar a escola ao mundo do trabalho; desenvolver atividades complementares que auxiliem o aluno a obter sucesso nos estudos; fomentar práticas desportivas e de expressão corporal, auxiliando o aluno no desenvolvimento da sua saúde, socialização e cooperação com os demais; atividades que envolvam a promoção da saúde física e mental, sexual e a prevenção do uso de drogas, entre outras (BRASIL, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 definiu como obrigatória a elaboração do PPP em todas as unidades escolares, as quais devem ser cenários em que o PPP se insira como uma possibilidade de integração da comunidade educativa para construir um modelo de escola que atenda à realidade atual. Deve ser instrumento de organização coletiva, aberto a mudanças, e que denote articulação entre os setores do interior escolar e represente a consolidação de um modelo de educação que atenda aos anseios sociais (BRASIL, 1996).

Para promover estas mudanças, segundo Barroso, o PPP precisa atender a alguns critérios:

1. Precisa estar integrado ao projeto local de educação, articulando políticas nacionais de ensino com políticas locais e da escola, para que assim possa participar da evolução educacional de seu país a partir de mudanças concretas na realidade local em que está inserida;
2. Estar atento ao problema da exclusão escolar, buscando alternativas de democratização do ensino, garantindo acesso e permanência, via revitalização da escola pública;
3. Garantir uma ação educativa globalizada, dentro de um conceito de educação integral, que perceba o conhecimento em sua multireferencialidade, buscando uma visão interdisciplinar do currículo;
4. Mobilizar a participação de todos na sua elaboração e execução, passando de uma cultura de gestão individualista e centralizada para uma cultura participativa e descentralizada;
5. Buscar estratégias de valorização do magistério pois a qualidade do ensino atrela-se à formação e condições de trabalho do profissional de educação (BARROSO, 1999, p. 89).

Então, a elaboração coletiva do PPP dá o tom daquilo que comunidade escolar quer, direcionando a ação educativa, de modo articulado, tanto no que diz respeito ao que está estabelecido na LDB 9394/96, nas Diretrizes Curriculares, e, em instância local, nos planos de ensino e de aula. É, dessa forma, um instrumento

em que não cabe desarticulação, seja ela de qualquer natureza. No PPP, devem ser registradas as convicções daqueles que constituem a escola, de tal modo que seja construída uma identidade, autonomia e marcas de autoria comunitária:

[...] as medidas de descentralização administrativa e pedagógica, autonomia da escola via construção do projeto político pedagógico, formação continuada dos educadores, entre outras, ganham força nas políticas educacionais para os países em desenvolvimento (CAVAGNARI, 1998, p. 96).

Veiga (1998) e Silva e Venâncio (2014) compreendem que o PPP deve ser construído coletivamente, entendem que é repleto de intencionalidade e que direciona as ações da escola. Destacam que a construção de um PPP possibilita a escola afirmar a sua autonomia e delinear a sua identidade. Assim, por se tratar de um documento arquitetado, a partir da realidade de determinada comunidade escolar, atribui-se a esse projeto uma identidade específica, pois cada ambiente possui seus valores, normas, princípios e culturas.

A escola, enquanto instituição a serviço da sociedade, precisa se organizar segundo os interesses da sua comunidade, e o PPP é uma forma de garantir o cumprimento da função social e da definição de metas e estratégias de funcionamento das atividades que a constituem, é, portanto, o documento em que é registrado o que se quer, daí ser um planejamento colaborativo e correlacionado a outras formas de planejar, completamente aberto a mudanças.

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações. (VASCONCELOS, 2002, p.15).

A proposta de construção do PPP está alicerçada em uma ideia de mudança, de quebra de paradigma que está centralizada e descompromissada com o social, para um modelo democrático e participativo. A ação de planejar o PPP consiste em propor algo diferente e melhor do que se tem no presente, projetando o futuro, razão pela qual, a flexibilidade é uma característica importante. Afinal, não é possível planejar para o amanhã de modo fechado e inflexível, o que requer esforço e determinação de todos:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessa para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para ousar-se atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente (GADOTTI, 1994, p.12).

Fazer isso e da forma que Gadotti (1994) defende exige profundas reflexões sobre as finalidades da escola, seu papel social e as opções teórico-metodológicas do seu caminhar. As crenças, valores, ideais, convicções e conhecimentos da comunidade educativa devem ser preocupação daqueles que assumem papel de autores desse importante norteador das ações da escola.

Percebe-se, recorrendo às palavras de Veiga (1995), que o projeto político pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projeto e planos isolados de cada professor. Por ser versátil, é produto situado em um contexto que influencia e recebe influências das aulas e de outras atividades da escola e da sociedade a que pertence. É, sim, um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade:

[...] a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise a emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como um processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político pedagógico (VEIGA, 1996, p.157).

O PPP é uma forma de legitimar a instituição no espaço onde ela se encontra, com características e ideologias da população do lugar, ultrapassando a ideia de instrumento-metodológico, constituindo-se instrumento representativo, de natureza público-coletiva em que está expressa não só a filosofia da instituição, mas também as ações e opções da comunidade:

[...] que projetar a instituição é tarefa dos seus agentes e não de especialistas e ou burocratas, devendo ser um instrumento de luta e transformação educacional, disponibilizado, reconstruído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança. “Quanto maior a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, maior a possibilidade de que as coisas planejadas venham de fato acontecer” (VASCONCELLOS, 2002, p. 26).

Para Gadotti (1994), o PPP é um projeto que implica, acima de tudo, um referencial teórico, filosófico e político. Implica práticas e estratégias de ação. Para educar não basta indicar o caminho ou horizonte de como chegar lá. É preciso chegar lá juntos. Por isso, nela devem estar indicadas grandes perspectivas, aspirações, ideais e anseios da comunidade escolar, seus sonhos em relação à escola.

Nesse sentido, é possível afirmar que se o PPP for construído coletivamente, considerando o que está expresso na LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, há a possibilidade de se mudar um contexto escolar, fazendo da escola um bom ambiente de trabalho e aprendizado.

Em relação à Educação Física, compreende-se que é através da intencionalidade expressa nas ações do PPP que esse componente curricular poderá sair da marginalidade a qual se encontra na escola, proporcionando sentido as atividades propostas.

A própria LDB em seu artigo 26 parágrafo 3º disserta que a Educação Física é componente curricular obrigatório, aliado à proposta pedagógica da escola. Desse modo, afirma-se a importância de se debater a respeito do PPP na escola e inseri-lo as atividades da comunidade escolar.

Entretanto, apesar de se afirmar a obrigatoriedade desse documento no cotidiano escolar e a sua importância para a construção da identidade desse estabelecimento, Silva e Venâncio (2014) expressam preocupação ao destacar que muitas escolas não o constroem coletivamente, seguindo apenas modelos de documentos prontos produzidos pelos órgãos superiores. Tanto o Projeto Político Pedagógico quanto qualquer outro documento, que trate de questões didático-pedagógicas, demandam planejamento, ação indispensável no espaço escolar.

Piletti (2000) ressalta a importância do planejamento na vida das pessoas, seja ele na área profissional ou pessoal para alcançar êxito. Em relação ao planejamento na área educacional, o autor enfatiza que não é diferente, pois evita imprevisto e respalda a ação do docente.

Nesse sentido, o plano de ensino serve como subsídio para o professor justificar sua prática pedagógica, além de facilitar a organização de sua aula. A esse respeito, Santos (2011, p. 129) caracteriza o plano de ensino do seguinte modo:

Corresponde à função reflexiva do docente com vistas a organizar, flexível e sistematicamente, os conteúdos do currículo e a intervenção docente, de acordo com os objetivos educacionais, de forma que antecipe um plano eficaz de ação.

Assim, este autor destaca a importância de o professor elaborar planos de ensino que sirvam como instrumentos para auxiliar os docentes a se familiarizar com o conteúdo proposto, além de aperfeiçoar a gestão de suas aulas.

Pilletti (2000) corrobora com Santos (2011) ao considerar que o currículo se explicita no plano de ensino, este é uma espécie de reflexo do que se estabeleceu no Currículo Escolar e no PPP. O docente, ao planejar a sua ação, pondera aspectos de sua prática pedagógica, considerando os objetivos propostos a cada nível de ensino.

Desse modo, ao elaborar um plano de ensino o professor deve atender a alguns requisitos que são considerados fundamentais, entre eles: objetivos, conteúdo, procedimentos de ensino ou metodologia, recursos de ensino (materiais ou humanos) e avaliação (PILETTI, 2000).

Em relação aos objetivos, Libâneo (2006) destaca a importância de tê-los estabelecidos em um plano de ensino, pois além de orientar as tarefas docentes, antecipam resultados das ações do professor e dos alunos. Os objetivos podem ser: a) gerais: são amplos e se referem ao papel da escola e do ensino diante das exigências postas pela realidade social e desenvolvimento da personalidade dos alunos; b) específicos: determinam os resultados daquilo que se espera das atividades dos alunos, alusivos a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. É pela transmissão e assimilação das matérias ensinadas e aprendidas que ocorre o desenvolvimento cognitivo.

Nessa mesma direção está Piletti (2000) que registra serem os objetivos, elementos que nascem do aluno e para o aluno. Também atuam como diretrizes na definição de conteúdos e estes completam aquilo que está indicado nos objetivos, isto é, a partir dos conteúdos os objetivos são atingidos. Entende-se, nesse sentido, que os conteúdos são detalhamentos dos objetivos de ensino.

São os conteúdos de ensino os que formam a base objetiva daquilo que se quer ensinar. Assim, são conhecimentos, habilidades, hábitos, valores organizados de modo pedagógico e didático para assimilação dos alunos em sua vida cotidiana. Incorporam ideias, conceitos, princípios, leis, regras, métodos de compreensão e

aplicação; e são expressos em livros didáticos, programas oficiais, planejamento, atitudes e convicções dos professores (LIBÂNEO, 1990).

Libâneo (2006) compreende que os conteúdos não devem ser transmitidos de modo mecânico, mas devem ser desenvolvidos numa ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Destaca, ainda, que os conteúdos devem atender à realidade vivenciada pelos discentes, assim serão assimilados com mais facilidade e se tornarão mais significativos.

Quanto aos procedimentos de ensino, estes se caracterizam por métodos que relacionam objetivo-conteúdo, isto é, são modos do processo de ensino, englobam ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos com vistas a cumprir tantos objetivo geral quantos os específicos. Em síntese, método está intimamente relacionado ao como fazer, ao caminho a ser percorrido (LIBÂNEO, 2006).

Definir a forma de ensino não significa listar técnicas e, tratá-las isoladamente, tais como aulas expositivas, trabalho em grupo, trabalho dirigido, debates, seminários, mas estabelecer previsão de como utilizar os conteúdos para alcançar os objetivos propostos. Além disso, devem ser diversificados, coerentes com as finalidades, estimulantes para o aluno, incitando-o à participação, e, sobretudo, propor desafios (PILETTI, 2000).

Outro componente de planos de ensino são os recursos didáticos, os materiais utilizados pelo docente que, na concepção de Piletti (2000), consistem em auxiliares no ambiente da aprendizagem, podendo ser divididos em: (1) humanos: representado pelo professor, aluno, palestrante, entre outros sujeitos que colaborem com o desenvolvimento das aulas; (2) materiais: quadro, pincel, bolas, cartazes, datashow, enfim, objetos que ilustrem e sirvam como facilitadores da aprendizagem.

A utilização desses recursos demanda que:

O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina (SOUZA, 2007, p. 111).

Novamente aparece a questão do planejamento. Pelo que diz Souza (2007), a seleção e o emprego de recursos de ensino devem ser resultado de estudo sobre a

manipulação dos materiais e sobre a contribuição deles na aprendizagem. Acrescenta-se a ideia de que os recursos não servem ao aluno isoladamente, mas também ao professor que, antes de colocar à disposição da classe, deve ter simulado a praticidade deles.

No que concerne à avaliação, recorre-se à abordagem de Hoffmann (2005), que registra ser a avaliação mediadora. Entendida nas ações do professor que deve destinar maior tempo ao atendimento individualizado, acompanhar o processo de construção do conhecimento, favorecer o desenvolvimento do estudante com a oferta de situações de aprendizagem novas e desafiadoras, leituras e investigações, que denotem oportunidade de vivências enriquecedoras e favoreçam a tomada de consciência de modo progressivo.

Para Cipriano (2007), a avaliação deve ser formativa, deve representar uma ocasião a mais de aprendizagem e não uma interrupção, tampouco um “prestar contas” mecânico e rotineiro “de” e “sobre” as informações recebidas. A avaliação, em sua intenção e função formativa, transcende os resultados dos testes e da prova.

Essas duas concepções de avaliação baseiam-se na crença de que o ser humano é “altamente plástico”, isto é, tem a capacidade, o potencial de modificar-se. Por isso, a avaliação deve ser atividade dinâmica, centrada na possibilidade de o aluno aprender, de modificar-se, de aprender a aprender. A avaliação por ser um processo dinâmico, deve mensurar o *modus operandi*, na trajetória entre o não aprendido ao aprendido (HOFFMANN, 2005).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a ação do planejar constitui-se tanto do PPP da escola quanto dos planos de ensino. Para eles, o objetivo primordial da escola é a aprendizagem dos alunos e essa finalidade só pode ser alcançada através do planejamento das ações na escola.

Santos (2011) entende que o currículo na escola é manifesto a partir do planejamento, seja do PPP ou dos planos de ensino que possibilitam uma melhoria na ação pedagógica do professor de Educação Física.

5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O ato de pesquisar em Educação é preciso compreender que os sujeitos da ação estão em constante desenvolvimento relacionado a utilização de teorias e métodos para a execução deste trabalho (GATTI, 2002).

Prodanov e Freitas (2013) entendem que pesquisar significa procurar conhecimento sobre o assunto desejado e ressaltam que a pesquisa científica parte de um problema que deve ser respondido através da utilização de métodos científicos. Para melhor entendimento, esta seção foi dividida em três subseções, a saber: enfoque metodológico, *locus* e perfil dos participantes da pesquisa e procedimentos da coleta e análise dos dados.

5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

A fim de responder aos objetivos propostos pela pesquisa, delineou-se um estudo exploratório-descritivo, de natureza básica e abordagem qualitativa. Para tal fim, foi necessário apropriar-se dos seguintes arcabouços teóricos: Gatti (2002); Gil (2014), Prodanov e Freitas (2013); Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994).

As pesquisas exploratórias, segundo a compreensão de Gil (2014, p. 27) “[...], tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” com a finalidade de explanar a respeito de um determinado fato ou objeto. Assim, entende-se que os questionamentos suscitados por esta pesquisa poderão ser ampliados futuramente para estudos de doutoramento.

As principais características das pesquisas exploratórias são a utilização de temas pouco explorados e o emprego das pesquisas bibliográficas e documentais, além das entrevistas semiestruturadas (GIL, 2014; TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa exploratória, segundo Triviños (1987), oportuniza ao pesquisador o aprofundamento dos estudos a respeito de uma realidade específica, preparando o autor para o planejamento de uma pesquisa descritiva ou experimental. Neste trabalho, optou-se pelo uso da pesquisa descritiva.

Segundo a compreensão de Gil (2014, p. 28) “as pesquisas descritivas têm por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou

fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis”. A maior parte das pesquisas em Educação é de natureza descritiva, procura conhecer e compreender as realidades sociais como a da Escola pública.

Esta afirmativa reforça ideia desta pesquisa de apresentar o currículo utilizado como referência nas escolas públicas do Ensino Médio e o relacionar os seus usos às percepções e perspectivas dos professores de Educação Física.

Este trabalho caracteriza-se na abordagem qualitativa em educação, pois se deteve a detalhes da ação dos sujeitos, perpassando as inferências do pesquisador ao qualificar significados e interpretações ao objeto de pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) ainda discorrem que a pesquisa qualitativa é permeada por cinco características principais: a) possibilita ao investigador ser o protagonista na pesquisa, pois é por meio da sua interpretação que os dados são analisados; b) a investigação qualitativa é descritiva, pois utiliza dados em forma de palavras, imagens e citações para dar significado aos dados pesquisados; c) o processo da investigação é mais importante que os resultados; d) a análise dos dados é evidenciada de modo indutivo, pois a construção deles vai se formando ao longo da pesquisa; e) o significado a partir dos olhares dos sujeitos é primordial na pesquisa qualitativa.

Nesse sentido, um texto desenvolvido na abordagem qualitativa considera os dados não quantitativos da pesquisa e faz a análise ponderando os aspectos individuais de cada sujeito investigado.

Desta maneira, este trabalho pretendeu suscitar novos conhecimentos sobre o Referencial Curricular de Rondônia (2013), além de possibilitar futuramente na construção de políticas públicas para o ensino da Educação Física nas escolas da rede pública estadual de ensino.

5.2 PROCEDIMENTOS DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, empregou-se a pesquisa bibliográfica, por meio de materiais já existentes e publicados. Dessa forma, os materiais analisados foram livros, artigos científicos, teses de doutorado, dissertações de mestrado que discorreram sobre o tema pesquisado.

Esta pesquisa também se caracteriza como pesquisa documental, utilizaram-se como procedimento para a coleta de dados materiais que se constituem de dados que ainda não receberam um tratamento analítico, podendo ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Entre as fontes pesquisadas, elencaram-se as políticas públicas de educação, especificamente, o Referencial Curricular de Rondônia (2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs, 2000), PCNs+ Ensino Médio (2002), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2013), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas e os planos de ensino dos professores de escolas públicas da disciplina de Educação Física, na cidade de Porto Velho.

A constituição do *corpus* documental foi feita mediante leitura e fichamento de livros e documentos supracitados, além da transcrição das entrevistas semiestruturadas que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), também podem ser denominadas não padronizadas ou não estruturadas, pois não necessitam de rigidez no roteiro, proporcionando ao pesquisador explorar as questões mais amplamente.

Esta pesquisa foi realizada o estado de Rondônia, localizado na região norte do Brasil e faz parte da Amazônia. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹² (IBGE, 2016), é composto por 52 municípios e até meados de 1981 era considerado Território. Somente no final de 1981, através da lei complementar 41, de 22 de dezembro do decorrente ano, é que passou a ser reconhecido como um dos estados da Federação.

5.3 LOCUS E PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa é o município de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia. Essa cidade foi instituída como capital do estado desde o ano de 1943, através do Decreto-lei nº 5.839 de 21 de setembro.

A população de Porto Velho, em 2010, conforme dados do IBGE (2016), era de 428.527 habitantes. Entretanto, para o ano de 2016 estima-se que a cidade tenha

¹² Informações a respeito do estado de Rondônia e do município de Porto Velho encontram-se na página do IBGE: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?coduf=11>>. Acesso em 29/08/2016.

em torno de 511 mil moradores. Entre os habitantes deste município, em 2015 foram matriculados nas escolas públicas de Ensino Médio 17.083 estudantes.

Elencou-se como justificativa para o recorte desta pesquisa o Ensino Médio regular das escolas públicas estaduais do município de Porto Velho, pois não se encontram no estado de Rondônia, estudos em forma de dissertações ou teses sobre o Referencial Curricular para a Educação Física do Ensino Médio. Para tal afirmação, realizou-se uma pesquisa¹³ na página web¹⁴ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que faz uma procura no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) investigando a existência de pesquisas consolidadas sobre o tema investigado.

O perfil dos sujeitos foi delineado a partir de um questionário elaborado pela pesquisadora com perguntas abertas e fechadas para os professores de Educação Física do Ensino Médio da rede estadual. Esse instrumento de pesquisa questionou quanto sua formação profissional, regime de trabalho, tempo de exercício da profissão, o que entendia por Educação Física, que motivou a escolher a profissão.

Os dados foram transcritos e categorizados, conforme unidades de análise, as quais foram consideradas *à priori*, retiradas das questões de pesquisa e dos objetivos da pesquisa. Após a identificação dessas unidades, foram criadas as categorias e a compilação do texto.

A área urbana do município de Porto Velho possui 34 (trinta e quatro)¹⁵ escolas de Ensino Médio regular, sendo assim, o projeto inicial desta pesquisa delimitou como *locus* de pesquisa uma escola de Ensino Médio regular em cada área da cidade, a saber: central, leste, oeste, norte e sul.

Contudo, encontrou-se resistência por parte dos professores em participar, pois estavam receosos em se expor, mesmo explicando-lhes sobre o sigilo da pesquisa, outros não se sentiam aptos ou não tinham tempo para serem entrevistados e aqueles que simplesmente não quiseram participar. Outro entrave encontrado foi a disponibilização do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, vários gestores justificaram que o PPP sendo estava reformulado ou que ainda não havia sido homologado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

¹³ Pesquisa desenvolvida em 2015, durante o período do Mestrado em Educação.

¹⁴ Ver <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

¹⁵ Este dado foi coletado durante a pesquisa na Gerência de Controle, Avaliação e Estatística (GCAE), no núcleo do Censo Escolar e Estatística da SEDUC, em Porto Velho, e encontra-se em anexo.

Depois de contatadas 12 escolas, considerados esses obstáculos, adotaram-se os critérios de: (1) aceitação do professor; (2) disponibilização do PPP pela escola e; (3) viabilização do acesso aos planos de ensino, restando 5 professores de 5 escolas que atenderam ao interesse da pesquisa.

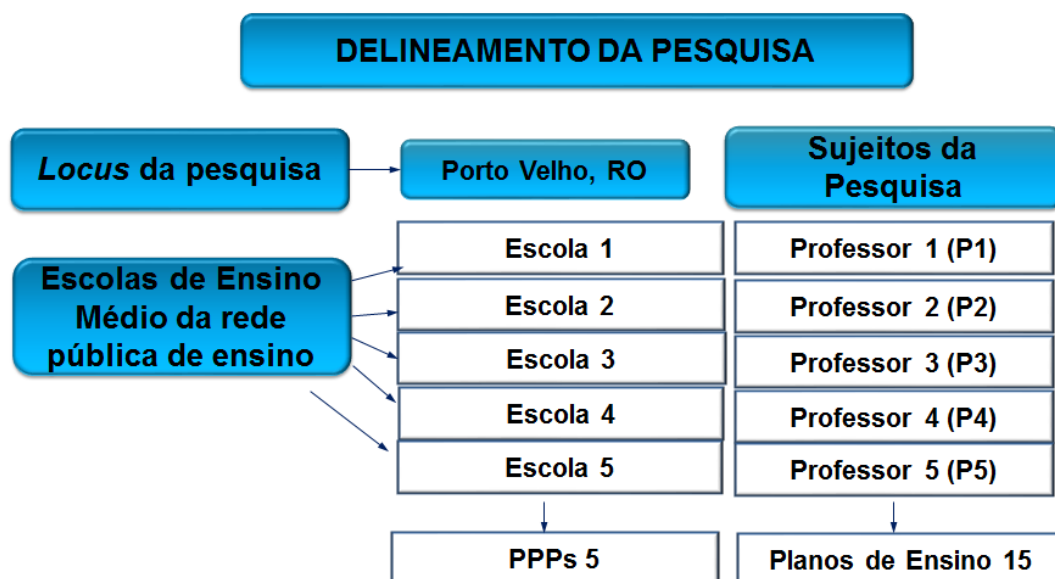
Estabelecidos os critérios, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), manifestando concordância em participar da pesquisa; o plano de ensino de Educação Física para o Ensino Médio regular foi disponibilizado por eles e PPP pelo estabelecimento de ensino.

Como critério de exclusão tanto do docente quanto da escola considerou-se: (1) não entrega do TCLE no prazo de 15 dias após contato inicial; (2) rasura no TCLE e; (3) apresentação de informações incompletas.

Os riscos que a pesquisa poderia fomentar aos entrevistados seriam mínimos, da ordem de eventual constrangimento ao responder perguntas da seara profissional. Informações pessoais permaneceram em sigilo.

Os benefícios da pesquisa para os participantes consistiram em favorecer uma reflexão a respeito da Educação Física nas escolas e para a sociedade, contribuir para ampliação do acervo de conhecimento sobre os desafios do currículo e do ensino da Educação Física em Porto Velho, com ênfase para as políticas públicas a ela concernentes.

A Figura 1 ilustra a indicação do *locus*, os sujeitos e os documentos das escolas pesquisadas investigadas:

Figura 1 – Delineamento da Pesquisa

Fonte: A pesquisadora (2017).

Intencionando manter o sigilo da pesquisa, utilizaram-se as siglas: Escola1, Escola 2, Escola 3, Escola 4, Escola 5, que serão respectivas aos professores, denominados de P1, P2, P3, P4, P5.

A Escola 1 está situada na área central da zona urbana do município de Porto Velho e sua vizinhança é composta por restaurante, academia, posto de gasolina, hospital, escolas, instituição militar. Este estabelecimento de ensino iniciou as atividades na primeira década de 1960, no período em que o estado de Rondônia ainda era considerado Território (SEDUC, RO, PPP Escola 1, 2010).

Para atender aos estudantes, professores e servidores da educação, esta instituição possui salas de aulas, sala para os professores, sala para a TV Escola, biblioteca, sala para a coordenação pedagógica, banheiros, secretaria, cozinha, cantina, quadra poliesportiva coberta, entre outros recintos. A escola oferece aula para estudantes do Ensino Fundamental, médio e EJA (SEDUC, RO, PPP Escola 1, 2010).

A Escola 2 tem seu funcionamento desde os anos iniciais da década de 1990. Encontra-se em um bairro periférico, segundo o texto do Projeto Político da própria Escola, é carente economicamente e de intensa violência, da zona Leste de Porto Velho (SEDUC, RO, PPP Escola 2, 2016).

Com relação ao atendimento aos níveis de educação, a Escola 2 compreende o Ensino Fundamental e médio, além do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), nos três

turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno. Para isso, conta com salas de aula, sala de multimídia, laboratórios de informática e de biologia, biblioteca, cozinha, banheiros, refeitório, sala de material esportivo, quadra poliesportiva coberta, entre outros. Para o auxílio nas aulas há alguns recursos midiáticos e materiais como, data show, lousa digital, estetoscópio, DVD (SEDUC, RO, PPP Escola 2, 2016).

A Escola 3 é considerada “nova”, pois seu funcionamento iniciou após a primeira década dos anos 2000. A proposta inicial deste estabelecimento de ensino foi atender aos filhos dos trabalhadores, proporcionando um ensino de qualidade. Está localizada na área central do município de Porto Velho e possui em sua vizinhança hospitais, comércios, escolas particulares, restaurantes, entre outros (SEDUC, RO, PPP Escola 3, 2016).

A Escola 3 foi planejada para atender exclusivamente o Ensino Médio regular. Dispõe de salas de aula climatizadas, banheiros, refeitório, biblioteca, laboratórios de biologia, de informática e multimídia. Os professores desta instituição educativa podem utilizar para o auxílio no processo de ensino e aprendizagem recursos midiáticos, como por exemplo, lousa digital, DVD e data show. Este estabelecimento de ensino não possui quadra poliesportiva para a prática das aulas de Educação Física, dessa maneira, o professor desta escola faz uso do pátio, que não é coberto, para o desenvolvimento de suas atividades (SEDUC, RO, PPP Escola 3, 2016).

A Escola 4 foi criada no final da década de 1970, situada na área Centro-Norte da zona urbana do município de Porto Velho, em um bairro residencial, próxima a igrejas e comércio (SEDUC, RO, PPP Escola 4, 2016).

No início de suas atividades, a Escola 4 destinou vagas ao Ensino Fundamental, no entanto, atualmente, dedica-se somente ao Ensino Médio, ensino profissional, educação especial e EJA. Para atender a comunidade escolar, essa instituição conta com salas de aula, biblioteca, laboratórios de ciências e de informática, sala de vídeo, sala de videoteca, sala de leitura, auditório, cozinha, banheiros, quadra poliesportiva coberta, entre outros. Para auxílio das aulas, os professores contam com quadro branco digital, data show, DVD, caixa com bolas, corda, dentre outros recursos (SEDUC, RO, PPP Escola 4, 2016).

A Escola 5 atende a comunidade na qual está situada, desde a época em que Rondônia era considerada Território, ainda no final da década de 1970. Esta instituição de ensino situa-se em um bairro entre a zona central e leste da área

urbana do município de Porto Velho. A vizinhança é composta por residências, além de salões de beleza, serralherias, marcenarias, escolas de Ensino Fundamental e médio da rede pública estadual de ensino e particulares (SEDUC, RO, PPP Escola 5, 2016).

A infraestrutura da Escola 5 compreende salas de aula, sala de recurso multifuncional para atendimento de necessidades educativas especiais, biblioteca, laboratórios de informática e ciências, quadra poliesportiva coberta, esta contém vestiários e banheiro, auditório, sala de vídeo, refeitório, banheiros adaptados, cantina, secretaria, entre outros. Para auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem a instituição contém recursos midiáticos, a saber: lousa digital, aparelho de *Blue ray* e data show. A Escola 5 proporciona aulas para o Ensino Fundamental II, Ensino Médio regular e a EJA, do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (SEDUC, RO, PPP Escola 5, 2016).

Em relação ao perfil dos professores pesquisados, todos exercem a docência na área de Educação Física, quando questionados a respeito de sua formação profissional, constatou-se que os sujeitos da pesquisa concluíram seu curso em universidades públicas. Identifica-se essa afirmação através do Quadro 2:

Quadro 2 – Escolaridade dos sujeitos pesquisados

Sujeito	Escolaridade	Onde fez a graduação	Estado
P1	Graduado em Educação Física	Universidade pública	RO
P2	Graduado em Educação Física	Universidade pública	RO
P3	Graduado em Educação Física e Especialista	Universidade pública	RO
P4	Graduado em Educação Física e Especialista	Universidade pública	RO
P5	Graduado em Educação Física	Universidade pública	RO

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora (2016).

O diploma de graduação possibilita a esses professores exercerem a docência. Foi possível verificar que entre eles, os entrevistados P1, P2 e P5 possuem somente a graduação em Educação Física. Os sujeitos P3 e P4 prosseguiram com seus estudos até a pós-graduação *lato sensu*.

O questionário sobre o perfil dos professores de Educação Física também abordou o regime de trabalho dos sujeitos da pesquisa, onde desenvolve as atividades docentes e o tempo de docência. Essas declarações constam no Quadro 3:

Quadro 3 – Regime de Trabalho dos sujeitos pesquisados

Sujeito	Regime de Trabalho	Onde desenvolve as atividades docentes	Tempo de Docência
P1	Ativo Ex-Território	Trabalha somente em escola pública estadual	40 anos
P2	Estatutário/Concursado	Trabalha somente em escola pública estadual	25 anos
P3	Estatutário/Concursado	Trabalha somente em escola pública estadual	25 anos
P4	Estatutário/Concursado	Trabalha somente em escola pública estadual	25 anos
P5	Estatutário/Concursado	Trabalha somente em escola pública estadual	11 anos

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora (2016).

Evidenciou-se que o P1 é professor da rede federal, atuando em escolas estaduais desde o período do Território. Os professores P2, P3, P4 e P5 são professores efetivos da rede estadual, mediante concurso público. Esses professores exercem a função docente somente nas escolas pesquisadas, não lecionando em outros estabelecimentos, sejam públicos ou particulares.

Foram realizadas as entrevistas semiestruturadas que foram fundamentais para que se fizessem conhecidas e estabelecidas as relações entre os professores de Educação Física e o conhecimento que estes possuem sobre o Referencial Curricular da rede estadual, além da compreensão do modo como os Professores desenvolvem a efetivação do currículo em suas atividades docentes.

São dois os eixos temáticos que abarcam as categorias gerais e as específicas presentes no Quadro 4 que serão abordadas na Seção 6, quando apresentados os dados coletados da pesquisa.

Quadro 4 - Categorias elencadas a partir dos eixos temáticos

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS GERAIS	CATEGORIAS ESPECÍFICAS
Documentos norteadores do ensino da Educação Física: Eixo Temático I:	a) Categoria 1 -Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física no Ensino Médio;	• Relação entre o Referencial Curricular e outros documentos norteadores do MEC para o Ensino Médio (DCNEMs, PCNEMs, PCNs+, Orientações Curriculares para o Ensino Médio.
	b) Categoria 2 - Projeto Político-pedagógico das escolas pesquisadas;	• Espaço da Educação Física no PPP
	c) Categoria 3 - Planos de Ensino dos professores entrevistados.	• Representação do Referencial Curricular nos planos de ensino - objetivos - metodologia - conteúdos - avaliação
As vozes dos Professores de Educação Física: Eixo Temático II	a) Categoria 1 – Elaboração do Referencial Curricular da Educação Física	• Participação na elaboração; • Não-participação na elaboração
	b) Categoria 2 – As Percepções dos professores de Educação Física;	• Expectativas • Realidade
	c) Categoria 3 – Contribuições do Referencial Curricular de Educação Física aos docentes	• Aproximações e distanciamento entre as prescrições e o que dizem os professores

Fonte: A pesquisadora (2016).

Nesse sentido, análise de dados foi baseada em Bardin (1977), por meio da análise de conteúdo que, segundo a autora, é uma técnica utilizada nas pesquisas sociais que tem por finalidade a descrição sistematizada dos materiais coletados, sejam eles textos ou falas. Consiste numa técnica de análise para ultrapassar as incertezas e descobrir o que é questionado.

A análise de dados deste estudo, de alguma maneira, imita o que fizeram Souza Júnior; Melo e Santiago (2010) num estudo em Educação Física Escolar, organizando as categorias temáticas, nos termos de Bardin (1977), subdividindo-as num primeiro momento e reagrupando-as num momento posterior.

A sistematização desses dados, conforme Bardin (1977) consiste em três fases: (1) pré-análise, desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais, momento em que o material é organizado, lido e fichado, sejam documentos ou textos, colocados num quadro e estabelecidos indicadores; (2) a exploração do material, por meio da codificação dos dados, dos recortes dos textos e da definição e classificação das

informações em categorias simbólicas; (3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Quadro 5 – Roteiro para análise dos dados

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª fase Pré-análise	a) Retomado do objeto do estudo e dos objetivos da pesquisa; b) Seleção dos documentos; c) Construção de indicadores para análise: definição de unidades, palavras-chave ou frases; delimitação e unidades de contexto.	a) Leitura flutuante: contato com os textos documentais; b) Construção do corpus orientado pelas normas de validade: c) Exaustividade – cumprimento do planejado; d) Representatividade e) atendimento ao pretendido; f) Homogeneidade – coerência entre temas, técnicas e interlocutores; g) Pertinência h) Adequação do objeto e dos objetivos do estudo.
2ª fase Exploração do Material	a) Referenciação dos índices e elaboração de recortes do texto de indicadores e categorização; b) Exploração do material de estudo e alinhamento.	a) Reorganização dos textos em unidades/categorias gerais e categorias específicas – inventário (isolamento dos elementos); b) Reagrupamento por categorias gerais e categorias específicas para reanálise posterior c) classificação (organização das mensagens a partir de elementos repartidos).
3ª fase Tratamento dos dados e interpretação	a) Interpretação documental e de entrevistas; b) Elaboração dos resultados.	-Inferências com uma abordagem variante/qualitativa (significações e não-inferências).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, partir das contribuições de Souza Junior; Melo e Santiago (2010, p. 35).

Na pré-análise, o primeiro contato foi com o Referencial Curricular de Rondônia, com olhar voltado às prescrições gerais e às específicas ao componente curricular Educação Física; com o PPP observando e registrando indicadores que dialogassem com o Referencial no tocante ao componente referido e; com os Planos de Ensino e as entrevistas buscando reconhecer elementos de representatividade e coerência com os dois documentos anteriores, além de selecionar aqueles que fossem pertinentes ao objeto e aos objetivos do estudo.

Na fase de exploração de material, fizeram-se recortes nos textos documentais, sendo no Referencial Curricular e no PPP selecionados aqueles que tratassem da Educação Física; nos Planos de Ensino, as subunidades definidas foram: - objetivos, metodologia, conteúdos, recursos, avaliação e; referências; nas entrevistas, consideraram-se elementos discursivos que denotassem

representatividade do Referencial Curricular adotada pelos cinco professores entrevistados.

Na terceira fase, passou-se à interpretação do que se definiu nos recortes, com ênfase no objeto de estudo e nas significações daquilo que está escrito nos documentos e expressa expectativas do entrevistado, ou foi dito nas entrevistas, e é representatividade da realidade, produzindo inferências que se reconheceram objetivas e que pudessem ultrapassar incertezas.

Esses indicadores são elementos centrais na técnica de Bardin (1977), porque expressam uma síntese sobre o que se deseja investigar, facilitam a operacionalização e a interpretação de dados.

Na seção seguinte, o espaço textual está reservado à análise dos dados.

6 REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDÔNIA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, foram discutidos os resultados das análises dos documentos coletados e das entrevistas realizadas com os professores, a fim de responder aos objetivos propostos na pesquisa. Os dados coletados foram organizados em dois eixos temáticos.

O Eixo I trata da análise documental, constituído por documentos norteadores do ensino da Educação Física e divide-se em três categorias:

- a) Categoria 1 - Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física no Ensino Médio;
- b) Categoria 2 - Projeto Político-pedagógico das escolas pesquisadas e;
- c) Categoria 3 - Planos de Ensino dos professores entrevistados.

Essas categorias foram subdivididas em categorias específicas. A Categoria 1 constituiu-se num espaço de abordagem que demonstrasse a relação entre o Referencial Curricular para a Educação Física no Ensino Médio com as DCNEMs, PCNEMs, PCNs+ e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio; a Categoria 2 desmembrou-se em uma única subcategoria, cuja intenção é compreender o espaço da Educação Física no PPP e, a Categoria 3 cuidou de anotar em que medida os planos de ensino trazem representações do Referencial Curricular no tocante aos objetivos de ensino, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação.

No Eixo II, estão organizadas as categorias de análise, com base em Bardin (1977), a partir das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia no município de Porto Velho:

- a) Categoria 1 – A participação na elaboração do Referencial Curricular da Educação Física;
- b) Categoria 2 – As percepções dos professores de Educação Física;
- c) Categoria 3 – Contribuições do Referencial Curricular de Educação Física para a prática pedagógica.

Quanto à Categoria 1, esta foi subdividida visando registrar a participação ou a não-participação do professor na elaboração do Referencial Curricular da Educação Física do Estado de Rondônia; a Categoria 2 subdividiu-se em expectativas do docente de educação física em relação ao Referencial e a realidade

sentida e vivida pelo profissional e; a Categoria 3 analisou o quanto o Referencial Curricular se apresenta distanciado ou o quanto estabelece aproximações na atuação docente, segundo o discurso dos professores entrevistados.

6.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA EM RONDÔNIA SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: EIXO TEMÁTICO I

6.1.1 Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física no Ensino Médio

Esta subseção atende ao objetivo específico de descrever como foi elaborado o Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física no Ensino Médio. Para compreensão deste Referencial foi preciso analisá-lo com base nos documentos legais que o norteiam. Essas informações foram importantes para subsidiar a análise e compreender o modo como este documento foi elaborado e como as orientações, nele contidas, implementam-se, nas escolas pesquisadas.

Para tanto, este texto recorreu ao que consta na LDB 9394/96, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) PCN+ (BRASIL, 2002), Portaria nº 0704/2011 – GAB/SEDUC, que dispõe sobre as normas complementares para o desenvolvimento do componente curricular Educação Física, nas escolas públicas estaduais de ensino; Ofício nº 155/2016-GAB/SEDUC (RONDÔNIA, 2016), documento que dispõe sobre a autorização da pesquisa e relato sobre a construção do Referencial Curricular de Rondônia (2013).

O Referencial Curricular de Rondônia é um documento norteador da educação do Estado e tem a função de orientar o planejamento das atividades escolares dos professores. Ressalta-se que foi elaborado e divulgado sob a vigência do governador Confúcio Moura (2011-2018).

As bases legais utilizadas para a construção deste documento foram as Resoluções nº 4/2010, 7/2010 e 2/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Ambas tratam da definição de diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, fixação de diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, respectivamente. Este trabalho se deterá nas diretrizes que embasam o Ensino Médio, recorte desta pesquisa.

É importante ressaltar que a pesquisa teve sua autorização pelo Ofício nº 155/2016-GAB/SEDUC (Anexo 2) que também encaminhou em anexo relato sobre a construção do Referencial Curricular de Rondônia.

O fato de o Estado de Rondônia não possuir um Referencial próprio, levavam os professores a adotar em seus planejamentos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), livros didáticos de outros Estados, matrizes curriculares do Ensino Fundamental, entre outros¹⁶.

A relevância para a construção desse documento aponta a necessidade de repensar um currículo baseado nas relações sociais vigentes, além da “[...] obrigação dos estados de elaborarem referencial curricular próprio, capaz de orientar as ações educativas, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria na qualidade do ensino” (RONDÔNIA, 2013, p. 9).

A obrigação dos estados em formular novas diretrizes curriculares está expressa na LDB 9394/96 e proporciona a discussão de currículos que contemplem os conteúdos obrigatórios e desenvolvam os aspectos regionais. Desse modo, o Referencial Curricular atende aos seguintes objetivos:

[...] contribuir com a inclusão escolar de toda população estudantil, o acesso ao conhecimento com equidade; propiciar condições de permanência e sucesso na escola; melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem; fornecer às escolas informações e orientações sobre estratégias pedagógicas e contemplar as especificidades regionais (RONDÔNIA, 2013, p. 9).

Dessa forma, pretendeu-se atingir todas as esferas do ensino no estado de Rondônia, buscando qualidade no processo ensino, aprendizagem e atendimento para que todos tenham acesso à escola e nela permaneçam até a conclusão de seus estudos.

O processo de elaboração do Referencial Curricular iniciou-se em 2012 e, para isso, foram necessárias ações sistematizadas da SEDUC com as Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE). As reuniões de planejamento e deliberação da estrutura do referencial, a realização do dia “C”, o Dia do Currículo na escola compuseram mobilizações para a elaboração do texto, momento em que a

¹⁶ Deve-se lembrar que o Estado de Rondônia dispunha de uma Matriz Curricular de Educação Física para o ensino fundamental e médio, elaborada em 2002. O Referencial baseou-se, em parte, na Matriz e outros documentos, norteadores da educação nacional, já existentes.

comunidade escolar pôde fazer parte da construção coletiva do currículo, cujo esboço foi levado às discussões em fóruns regionais.

Essas ações sistematizadas proporcionaram debates, em âmbito local e regional, sobre os conteúdos de ensino a se desenvolver. Após esses debates é que se produziu uma versão preliminar do documento que foi repassado à Coordenadoria Regional de Ensino – CRE - e esta, por sua vez, repassaram às escolas para que fizessem suas contribuições.

Verificou-se que o processo de elaboração do Referencial procurou envolver não somente a comunidade escolar, mas todos aqueles a quem, de um modo ou de outro, o currículo influencia aos alunos no exercício de sua cidadania e na preparação para o trabalho. Além disso, a preocupação em manter ações sistematizadas evidencia que a SEDUC procurou atender às demandas da comunidade escolar.

Para a construção do referencial, a SEDUC organizou uma equipe de técnicos da Gerência de Educação (GE), que se responsabilizou por todo o processo e elaboração do documento, de maneira que este fosse arquitetado democraticamente. Dessa forma, as estratégias de elaboração envolveram a participação de professores e gestores da rede pública estadual, além de representantes da Coordenadoria Regional de Ensino de Porto Velho (CRE) e SEDUC, do mesmo modo, as entidades parceiras, tais como: SINTERO, Conselho Estadual de Educação, SEJUS, SEAGRI/EMATER:

Para tanto, foram convidados a participar do processo de discussão profissionais da educação: professores, orientadores educacionais, supervisores escolares, diretores, representantes de Conselhos Escolares, técnicos das Coordenadorias Regionais de Educação, Núcleos de Apoio às Coordenadorias e instituições parceiras (RONDÔNIA, 2013, p. 9).

Entende-se que a estratégia de construção democrática é importante, a comunidade escolar é quem deve executar e vivenciar o currículo diariamente nas escolas públicas estaduais de ensino. Esta afirmativa demonstra que o Referencial Curricular de Rondônia (2013) da SEDUC é um documento necessário para que a escola programe seu currículo conforme as particularidades de cada comunidade envolvida.

Em relação à concepção de currículo adotado no Referencial, constatou-se que a SEDUC tem sua percepção de currículo baseada no Artigo 13, parágrafo 3º da Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

O currículo escolar configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos e, que o Currículo inclui não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto pedagógico escolar (RONDÔNIA, 2013, p.10).

Nesse sentido, o currículo configura-se como organizador dos conhecimentos que a escola proporciona, considerando que é uma construção de valores que influenciam diretamente a identidade dos indivíduos em uma sociedade.

Essa concepção se adequa à proposta de Sacristán (2000), que considera o currículo não estático, mas se modifica conforme a realidade de cada escola, explicitando-se nas práticas sociais e culturais da comunidade escolar e seus entornos.

A proposta para a organização do Referencial Curricular de Rondônia (2013, p. 3) abrange os seguintes aspectos:

a) o currículo é um documento real, norteador e balizador das ações pedagógicas; b) deve ser articulado e contextualizado; c) ser de acordo com a realidade escolar; d) conter conteúdos obrigatórios, porém flexíveis, para atender às necessidades de aprendizagem do aluno (RONDÔNIA, SEDUC, 2013, p. 3).

Em virtude desses aspectos, pode-se compreender que o currículo na perspectiva da adotada pela SEDUC, deve servir de referência para a elaboração das atividades escolares, considerando a realidade local e regional e englobando os conteúdos expressos nos documentos legais da educação.

O Referencial Curricular de Rondônia para o Ensino Médio (RONDÔNIA 2013) utilizou como marco normativo os preceitos legais da LDB 9394/96, dispostos no Artigo 35, que tem como objetivo consolidar e aprofundar os conhecimentos obtidos pelo aluno no Ensino Fundamental; preparar o aluno para o exercício da cidadania e do trabalho; aprimorar o aluno em sua humanidade, na formação ética,

intelectual e senso crítico; compreender os fundamentos científicos e tecnológicos, relacionando a teoria à prática nos componentes curriculares.

Na confecção do documento foram utilizadas as orientações da Resolução CNE/CEB n. 02/2012, por meio do Artigo 13, que orienta as unidades escolares a definirem seus currículos fundamentados na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, considerando: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, integrando-as aos conhecimentos e contextualizando-as às dimensões histórias e à contemporaneidade; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador permeando todo o currículo e a sustentabilidade socioambiental como prática educativa. Desse modo, percebe-se que os responsáveis técnicos, ao elaborar o documento, procuraram considerar os preceitos legais que norteiam o Ensino Médio brasileiro.

O Ofício nº 155/2016-GAB/SEDUC registra que o principal autor para os debates elencados sobre a construção do Referencial Curricular de Rondônia (2013) foi Miguel G. Arroyo (2013), através do livro “Currículo: Território em Disputa”, que palestrou aos professores, coordenadores pedagógicos, técnicos e parceiros da SEDUC a respeito do currículo.

No livro “Currículo: Território em Disputa” consta uma série de questões, entre elas as disputas que ocorrem dentro do ambiente escolar a respeito de um currículo oficial, que é tradicional, desinteressante e ultrapassado *versus* um currículo mais dinâmico que referenceie os conhecimentos históricos dos grupos menos favorecidos, como as mulheres, negros, entre outros.

Apesar de o Ofício nº 155/2016-GAB/SEDUC indicar Arroyo (2013) como autor-referência para a elaboração do documento, não foi encontrada citação alguma, direta ou indireta, nos textos do Referencial Curricular de Rondônia (2013). Entretanto, ao longo do documento, pode-se perceber a inserção das ideias do autor quanto aos conteúdos específicos da Educação Física, com a inclusão de elementos da cultura regional.

A organização desse documento está em quatro áreas de conhecimento, segundo o que orientam as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, as quais serão descritas no item 6.1.1.1, com o registro das competências e habilidades próprias a cada ano escolar.

O Referencial Curricular de Rondônia procura, por meio de seus textos, apresentar situações e problemas vivenciados na pós-modernidade e resolvê-los através da teoria com o auxílio da interdisciplinaridade, transversalidade e mediação tecnológica, que são dimensões metodológicas. Em relação ao componente curricular da Educação Física, compreende-se que as orientações metodológicas sugeridas podem ser utilizadas nas aulas para contextualizar situações como “análise da influência da mídia nos eventos de atividade física e expressões culturais, compreendendo a relação entre mídia e consumo” (RONDÔNIA, 2013, p.107), nas quais caberá o professor pode proporcionar meios para que os alunos compreendam e aprendam conteúdos que a eles sejam significativos (LIBÂNEO, 2013).

O Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013) propõe os objetivos e competência para o Componente de Educação Física nos três anos do Ensino Médio, ilustrados no Quadro 6:

Quadro 6 - Objetivos, competência para o Componente de Educação Física

OBJETIVOS	
Geral	Específicos
Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular vivências e experiências do movimentar-se, desenvolvendo conhecimento e respeito ao seu próprio corpo e ao corpo do outro, percebendo que o nosso corpo é portador de linguagens utilizáveis nos processos de interação social. 2. Possibilitar vivências e conhecimentos ligados às atividades físicas que permitam a interação social da Educação Física com a sociedade (família, comunidade, bairro, etc.). 3. Enfocar a diversidade cultural regional para a formação de identidades através da atividade física, considerando-se os aspectos de relação homem-natureza, percebendo como a Educação Física pode atuar para respeitar a diversidade cultural e manutenção e conservação do meio ambiente. 4. Proporcionar vivências e experiências através da atividade física, a partir da compreensão das múltiplas linguagens corporais, partindo da diversidade de situações étnicas através da utilização de jogos, danças, lutas, esporte, mímica. 5. Proporcionar o entendimento da relação entre a atividade física e as diversas linguagens artísticas, promovendo a formação e o desenvolvimento do senso estético, possibilitando o conhecimento crítico aos padrões de beleza impostos/criados.
COMPETÊNCIA	
Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo, analisando e valorizando os aspectos sociais, éticos, afetivos, psicológicos e políticos que estão envolvidos na cultura do movimento, aprofundando os conhecimentos das diversas possibilidades de manter o corpo em movimento para obtenção e manutenção da saúde.	

Fonte: RONDÔNIA, 2013, p. 103-104.

O objetivo geral do Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013) visa a um conhecimento amplo do corpo do próprio sujeito tendo como finalidade um indivíduo independente. Os específicos reforçam o desenvolvimento da cultura corporal, priorizam a relação homem-natureza e a formação de um sujeito autônomo, que tenha suas relações sociais promovidas, seja pelas atividades físicas, vivências nos diversos tipos de linguagem corporal ou pelos jogos e outras práticas envolvidas na cultura corporal do movimento.

Os temas transversais listados, neste documento, receberam nomenclaturas diferenciadas dos PCNEMs. No Referencial os temas elencados são: Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Educação Fiscal, Educação Alimentar e Nutricional, O Processo de Envelhecimento, o Respeito e a Valorização do Idoso, História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Música.

Em relação aos conteúdos do Referencial para o componente de Educação Física, constatou-se que estão organizados em três temas específicos: I - Linguagens Corporais Específicas, II - Linguagens Corporais na Sociedade, III - Linguagem Corporal para a Saúde Coletiva.

O tema específico I – “Linguagens Corporais Específicas” incorpora os componentes da cultura corporal de movimento: os esportes, danças, jogos, lutas, ginásticas e ainda as ginásticas de academia e treinamentos de força (RONDÔNIA, 2013). Em relação aos estudos sobre as ginásticas de academia e treinamentos de força, o Referencial Curricular de Rondônia (2013) inova ao indicar essa possibilidade que, na contemporaneidade, tem influenciado muitos adolescentes nas suas práticas corporais.

Entre os conteúdos encontrados, no tema I, podem ser citados para o primeiro ano: conhecimento e percepção do corpo, através de vivências em atividades físicas dos esportes básicos ou alternativos; vivências de jogos desenvolvendo o lazer como meio de comunicação entre escola, família e a comunidade; ampliação dos conhecimentos dos esportes de natureza (trilhas, caminhadas, canoagem, entre outros) respeitando à diversidade cultural e ao meio ambiente; identificando as linguagens corporais, considerando as diversidades étnicas.

Para o segundo ano, encontram-se os conteúdos: participação no planejamento e organização de atividades físicas na escola; participação e

organização de atividades voltadas ao lazer, que envolva a comunidade escolar; compreensão da importância dos esportes regionais; participação no planejamento e organização de eventos, que envolvam dança e expressão corporais com ênfase no folclore brasileiro; compreensão e possibilidades de vivências voltadas às diversas modalidades de ginástica.

Para o terceiro ano, os conteúdos abarcados são: compreensão dos esportes básicos e alternativos como opção de prática permanente; análise dos conteúdos dos jogos como opção de lazer e interação na comunidade; organização de atividades, enfatizando os esportes de natureza, respeitando às peculiaridades regionais e ao meio ambiente; criação de coreografias e danças retratando a realidade social ou as temáticas relacionadas à cultura corporal.

O rol de conteúdos do Tema Específico I enfatiza que as atividades a serem trabalhadas priorizam os movimentos do corpo. No tocante à ginástica, esta já teria tido espaço no Currículo da Educação Física, na sociedade moderna, por meio da implantação dos métodos ginásticos, alicerçados em tendências francesas ligadas ao militarismo e, em relação aos esportes, estes são vinculados ao modelo de ginástica inglesa (OLIVEIRA, 1985).

Nesse aspecto, o elemento histórico do currículo se presentifica na lista de conteúdos, numa demonstração de que a ginástica é a exercitação do corpo e esta se constituía e se constitui meio capaz de formar o espírito e a moral do indivíduo, unindo os cuidados corporais ao aperfeiçoamento do pensamento, elevando-o, de tal modo que a honestidade e a justiça sejam também aprimoradas (RAMOS, 1982).

O Tema Específico II - Linguagens Corporais na Sociedade contempla temas que desenvolvem o aluno como cidadão crítico na sociedade atual, como políticas públicas de Educação Física, esporte e lazer, influência da mídia em eventos esportivos, ética nos esportes, entre outros (RONDÔNIA, 2013).

Entre os conteúdos encontrados nesse tema, para o primeiro ano encontram-se: compreensão das diferenças de lazer, recreação e esportes, manifestações históricas e contemporâneas; conhecimento da legislação que valida os direitos do cidadão para o lazer e atividades físicas como política pública social; a urbanização e suas implicações para opções de lazer na comunidade para a prática de atividades físicas, favorecendo a socialização entre seus integrantes; conhecimento e análise dos diferentes espaços de lazer para as diversas classes sociais no Estado de Rondônia.

Para o segundo ano, encontram-se os seguintes conteúdos: a ética dentro e fora das competições; saber o que são políticas públicas; quais as principais políticas públicas que envolvem o esporte e lazer; compreensão sobre a construção de espaços físicos para a prática de atividade física e a sua relação com impacto ambiental, cultural e social; análise da aplicabilidade de atividades físicas na zona urbana e natureza, respeitando às peculiaridades regionais; conhecimento e valorização dos esportes indígenas; análise da mídia e da opinião pública em transmissões esportivas e culturais; análise do consumismo e suas implicações nos esportes e lazer.

Entre os conteúdos desenvolvidos para o terceiro ano, encontram-se: a atividade física e a relação com o mundo do trabalho; reflexão acerca do processo de envelhecimento; sensibilização para a compreensão crítica da realidade social do entorno escolar; percepção dos materiais alternativos para garantir a prática de atividade física; conhecimento e análise dos diferentes espaços públicos de lazer existentes em seu município e a relação com as políticas públicas de esporte e lazer; as relações entre estética e sociedade; as implicações dos padrões de beleza conforme a cultura dos diferentes povos; relações entre padrões de beleza e o mercado de trabalho.

Os conteúdos que compõem o Tema Específico II sintetizam-se na ideia de que se espera do estudante desenvolvimento de senso crítico no sentido individual e coletivo, ou seja, que ele tome consciência do agir em sociedade e conheça as políticas públicas da educação física, do esporte e do lazer, compreendendo-as como princípios básicos para melhor qualidade de vida do cidadão. A questão da consciência, de alguma maneira, retoma o que se apregoava na Grécia antiga sobre o desenvolvimento do corpo e do pensamento, orientado pelos ideais da ética e da justiça, práticas que contribuem na formação cidadã, numa perspectiva da Paideia (JAEGER, 1989).

Como já foi explicitado, na seção 4, cada abordagem/tendência pedagógica da Educação Física tem como atribuição desenvolver os conteúdos desse componente curricular voltados a uma ótica específica. Assim, abordar conteúdos que levem o aluno refletir sobre as políticas públicas de esporte e lazer, legislação que as envolva, a situação dos espaços de lazer das comunidades, a influência da mídia nos eventos esportivos, a ética no mundo esportivo, as relações entre a

atividade física e o mercado de trabalho, as relações sociais, entre outros, podem ser consideradas em uma perspectiva crítico-superadora.

O Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013) faz menção aos estudos das ginásticas, esportes, mesmo sem dar ênfase a um esporte específico, as danças e aos jogos, componentes esses que, segundo Darido (2014), fazem parte da cultura corporal de movimento. Ainda que as lutas façam parte desses componentes da cultura corporal, não há menção a respeito dos estudos sobre esse assunto no documento, a não ser implicitamente, no estudo das diversidades étnicas, principalmente, a cultura afrodescendente relacionando-a à capoeira.

O Tema Específico III - Linguagens Corporais para a Saúde Coletiva inclui os conhecimentos sobre o corpo e a saúde, desenvolvendo os conhecimentos básicos de anatomia e fisiologia humana, atitudes profiláticas, além da percepção do corpo como fonte produtiva no mundo do trabalho (RONDÔNIA, 2013).

Os conteúdos desenvolvidos para o primeiro ano são: anatomia funcional do sistema esquelético e muscular e a resposta aos exercícios relacionados à cinesiologia; noções de epidemiologia; epidemiologia da atividade física; doenças sexualmente transmissíveis (DSTs); conhecimentos ampliados sobre os alimentos e sua relação com doenças da modernidade como a obesidade, hipertensão e diabetes; pirâmide da atividade física; socorros de urgência, como massagem cardíaca e transporte de acidentados; compreensão dos princípios de atividade física sistematizada; análise de algumas patologias inerentes ao excesso de peso, magreza e prática exagerada de exercício físico; estresse como fator interveniente na qualidade de vida.

Para o segundo ano, são os seguintes conteúdos: compreensão da anatomia do sistema cardiopulmonar e sua resposta à prática de exercícios; conhecimento das formas de controle da atividade física, com cálculo de frequência cardíaca máxima, zona alvo e percepção de esforço; compreensão e análise dos aspectos epidemiológicos das doenças da modernidade; análise das políticas públicas nacionais de saúde; gravidez na adolescência e as modificações corporais, psicológicas e sociais; conhecimentos ampliados sobre suplementos alimentares e as respostas ao organismo; socorros urgentes: estiramento muscular e queimaduras; conhecimentos básicos das respostas hormonais diante da atividade física.

E para o terceiro ano, os conteúdos: conhecimentos ampliados sobre anatomia funcional do sistema esquelético, muscular e cardiopulmonar e a relação com a atividade física; conhecimento de dados epidemiológicos do mundo, Brasil, Rondônia e município; conhecimento sobre doenças crônicas degenerativas relacionadas ao processo de envelhecimento; conhecimentos sobre LER/DORT, aspectos preventivos e terapêuticos; socorros: insolação e crise epilética; tipos de exercícios de alongamento e flexibilidade; organização de programas básicos de atividade física; termogênicos, esteroides, anabolizantes e medicamentos sem prescrição médica.

Nesse tema específico III, percebe-se a saúde como eixo, cujos conteúdos a ele associados dizem respeito a doenças, epidemias, prevenção e cuidados com patologias, a questão da obesidade e do envelhecimento também compõe o tema. Essa descrição temática retoma o que, historicamente, viveu o período higienista da Educação Física no Brasil. Período em que a saúde visava à prevenção de doenças e à manutenção de um corpo saudável, sendo, nesse caso, a Educação Física a responsável por desenvolver a saúde com a prática de atividades físicas (CASTELLANI FILHO, 2005).

Comungam desse pensamento Palma, Oliveira e Palma (2010), que dizem ser o período higienista marcado pelos cuidados com o corpo e pela prática de exercícios físicos, estes eram vistos como condição essencial para que o indivíduo se tornasse forte e saudável de forma que a sua condição física não comprometesse a coletividade.

Os conteúdos desse tema específico inserem-se em uma abordagem saúde renovada, com vista ao aprofundamento de estudos da anatomia funcional e busca de respostas à prática de exercícios físicos visando à saúde e à qualidade de vida, para além da escola (DARIDO, 2003; 2014; AZEVEDO e SHIGUNOV, 2000).

Ainda no que diz respeito aos conteúdos específicos da Educação Física, propostos no Referencial Curricular, percebe-se a mescla de algumas tendências e de abordagens da Educação Física. Entre as abordagens, destaca-se, principalmente, a crítico-superadora, a saúde renovada e a cultural.

Neira (2011) ressalta que as abordagens pedagógicas são compreendidas como currículo, ou seja, como propostas curriculares relacionadas à área. Há aquelas que contempla a melhoria dos aspectos motores, outras promovem o desenvolvimento de competências para uma vida ativa fisicamente. E, apesar de

contemplar alguns aspectos voltados às culturas das minorias, ainda prevalecem os conteúdos que representam as classes dominantes. Isso objetivo preparar o aluno para viver em uma sociedade que atenda aos princípios neoliberais da meritocracia e da competitividade.

Numa perspectiva de abordagem cultural, a ênfase está nas diversas manifestações da cultura corporal, na preocupação em estudar os esportes indígenas, as diversidades étnicas, o folclore brasileiro e o local por meio da expressão corporal (DARIDO, 2003; 2014).

Com relação à metodologia, não foi possível perceber um método específico de trabalho, no entanto, o Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013) propôs, na formulação do currículo o que denominou de orientações metodológicas, que desenvolvem a interdisciplinaridade, a transversalidade e a mediação tecnológica como princípios norteadores.

Nesse sentido, percebe-se a inserção da adaptação da interdisciplinaridade, da transversalidade e da mediação tecnológica no Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013), consideradas essenciais nos novos currículos e que atendem às novas exigências da sociedade pós-moderna.

Palma, Oliveira e Palma (2010) entendem que os currículos devem se adaptar às novas exigências da sociedade, fornecendo subsídios para que atendam às novas realidades tecnológicas e científicas, além de possibilitar adaptações psicológicas e emocionais de relacionamento, tão exigidas na atualidade globalizada. Assim, é possível identificar que a escola e, por consequência, o currículo escolar, acabam por se adequar às exigências impostas pela sociedade capitalista, na qual, o aluno e o professor devem ser munidos de habilidades e competências para que se mantenham capazes de competir, diga-se estudar e trabalhar, nesse modelo econômico.

Quanto à área de Linguagens, em que a Educação Física é incorporada, percebe-se um esforço dos responsáveis técnicos pela elaboração do currículo em dialogar com essa área, sem perder as especificidades inerentes ao componente curricular. Por isso, quanto aos conteúdos específicos da Educação Física, propostos no Referencial Curricular, ressalta-se que não são exclusivamente práticos, mas podem ser debatidos na teoria e na prática. A este respeito, Darido (2014) chama a atenção destacando que a Educação Física não deve ser

exclusivamente prática e o aluno deve compreender as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Praticamente no Referencial Curricular de Rondônia não há referências pontuais sobre a utilização de recursos didáticos de ensino – os materiais. Há, no entanto, menção da mediação tecnológica, considerando suas mídias educacionais como auxiliares no processo ensino e aprendizagem e no aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Sobre a avaliação, verificou-se que, no Referencial Curricular de Rondônia, esta é parte integrante do currículo como o que é proposto pela Resolução CNE/CEB nº7/2010. Desse modo, a avaliação deve ter um “[...] caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (RONDÔNIA, 2013, p. 205).

O Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013) atenta para que o modo como a escola pretende avaliar o aluno seja expresso no PPP de cada comunidade escolar. Compreende-se que a avaliação é parte inerente do processo de ensino e aprendizagem e deve considerar as potencialidades do aluno, como o desenvolvimento de competências e habilidades. Contudo, não há no Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013) um modelo de avaliação a se seguir para nenhum componente curricular específico.

De modo geral, pode-se compreender que a formulação de novas diretrizes curriculares, nesse caso, o Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013), dispõe ao que foi estabelecido pela Lei 9394/96, que propôs aos Estados a elaboração de currículos que atendessem às demandas locais, cumprindo uma meta do governo federal relacionada às políticas públicas de educação.

Na elaboração do Referencial Curricular de Rondônia houve uma disposição da SEDUC, por meio das ações sistematizadas como o “Dia C”, para arquitetar um currículo de maneira democrática, atendendo às disposições de cada município, pois Rondônia é um Estado de miscelânea cultural. Esta prática demonstra o que Palma, Oliveira e Palma (2010) consideram que o currículo não deve ser elaborado de modo linear e, somente por especialistas, mas deve ser construído a partir da interação entre os participantes envolvidos no processo.

6.1.1.1 O Referencial Curricular de Rondônia e as DCNEMs

O Referencial Curricular está organizado em quatro grandes áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Materna para populações Indígenas, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (História, Geografia, Geografia de Rondônia, Filosofia e Sociologia). Essa divisão atende ao disposto nas DCNEMs para o Ensino Médio.

No entanto, não há, no Referencial, detalhamento sobre a intencionalidade da organização dos eixos temáticos, todavia, há indicadores de que as DCNEMs (BRASIL, 2013) se fazem presentes na estrutura do texto, no que diz respeito a currículos e à contextualização da interdisciplinaridade, diversidade e autonomia, sendo estes aspectos considerados eixos estruturadores dos currículos.

Cada componente curricular se faz presente no documento estadual, com ênfase nas competências, por ano de ensino, seguido dos conteúdos e habilidades, os quais estão organizados em cinco eixos temáticos, conforme demonstra o Quadro 7:

Quadro 7 – Eixos do Referencial Curricular a partir das DCNEMs

Eixos Temáticos
Linguagem e Interação
Práticas Sociais
Meio Ambiente e Diversidade Cultural
Múltiplas Linguagens
Estética das Múltiplas Linguagens

Fonte: RONDÔNIA, SEDUC, 2013.

Nesse sentido, o pressuposto nas Diretrizes nacionais compõe o documento de âmbito estadual, com íntima relação temática e importância à educação física como linguagem, como espaço de interação e diversidade cultural e, sobretudo, como espaço de respeito ao meio ambiente.

O entendimento expresso no documento sobre o conceito de competência diz respeito à “[...] mobilização de conhecimentos e esquemas cognitivos na busca de desenvolver respostas inéditas, criativas e eficazes para a resolução de problemas novos nas atividades propostas” (RONDÔNIA, 2013, p. 10) enquanto que as habilidades “[...] se constituem de linguagens, conhecimentos, atitudes e saberes adquiridos que, mobilizados, permitem a manifestação da competência”

(RONDÔNIA, 2013, p. 10). Isso significa que uma está atrelada a outra, pois é a partir da aquisição das habilidades que há a manifestação da competência.

A respeito das competências e habilidades, Arroyo (2013) entende que elas fazem parte das políticas neoliberais e que estas influenciaram a construção dos currículos atuais. Compreende-se que um currículo, baseado em habilidades e competências, faz parte de uma sociedade fundamentada em ideais mercantilistas, típico das políticas neoliberais, em outras palavras, é como se a escola estivesse atuando para atender as exigências do mercado econômico, numa visão mais alienante.

O que foi proposto pelo Referencial Curricular de Rondônia atende ao disposto nas DCNEMs (BRASIL, 2013), estabelecendo, como visto anteriormente os objetivos, orientação metodológica, conteúdo e avaliação sobre os componentes curriculares.

6.1.1.2 O Referencial Curricular de Rondônia e os PCNEMs

Os PCNEMs (2000) apresentam cinco temas transversais: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Estes abordam os problemas históricos, econômicos e sociais vivenciados pela sociedade brasileira e desta maneira, estão incluídos como objeto de estudo nos currículos das escolas nacionais.

Segundo Darido (2012), os temas transversais foram inseridos na educação brasileira nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir de 1997, tendo como base a reforma curricular educacional ocorrida na Espanha. Soares *et al.* (1992, p. 42) argumentavam a utilização dos temas transversais e a problemática social contextualizando nas disciplinas específicas, para eles, “[...] a reflexão sobre esses problemas é necessária se há a pretensão de possibilitar ao aluno o entendimento da realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir de seus interesses de classe social”.

O desenvolvimento dos temas transversais na Educação Física tem grande importância, é por meio deles que é possível conduzir o aluno a uma reflexão e possível ação sobre os problemas sociais existentes no país. Ainda nesse aspecto, Darido (2012) ressalta que o desenvolvimento dos conteúdos transversais, na Educação Física, efetiva-se a partir do entendimento do significado de cada um e

que estes devem ser trabalhados além da técnica e tática, mas nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, as quais estão discutidas na análise dos planos de ensino dos professores entrevistados.

6.1.1.3 O Referencial Curricular de Rondônia e os PCNs+

Entre os PCNs+ e o Referencial Curricular do estado de Rondônia há aproximação na descrição da Educação Física como de vasto repertório em que as comunicações se constroem com o corpo. “Essas comunicações são textos, isto é, gestos – tomados num sentido mais amplo do que apenas movimentação de partes do corpo” (BRASIL, 2002, p. 137).

Nesse sentido, os PCNs+ e o Referencial dialogam entre si e com os PCNEMs. Os três documentos consideram a educação física parte integrante da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. É linguagem, porque a disciplina trabalha valorizando não só as manifestações não verbais, mas também as verbais. Tanto que o último documento postula serem os gestos, posturas e expressões faciais linguagens que denotam ser o indivíduo pertencente a este ou aquele grupo social, bem como viver em determinado contexto cultural. Isso, em outras palavras, quer dizer que a linguagem corporal varia e identifica povos e culturas (BRASIL, 2000).

6.1.1.4 O Referencial Curricular de Rondônia e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aparecem no Referencial do Estado de Rondônia nos registros dos diversos usos da Educação Física que podem ser feitos pelos alunos; Também pelos múltiplos valores, sentimentos, e subjetividade que implicam no trabalho docente e na atuação discente. Este pode melhor conhecer a si mesmo; compreender o seu corpo pela cultura do movimento, adotar posicionamentos éticos e estéticos; empreender projetos de vida pessoal (BRASIL, 2006).

Isso aponta para o lugar da Educação Física no contexto escolar e os lugares que pode ocupar na vida dos alunos. Essa pluralidade de usos da Educação Física na escola dá o tom da contribuição desse componente curricular na formação

dos alunos e também posiciona o docente, esclarecendo o seu papel nessa formação.

Na sequência, o PPP de cada escola pesquisada será analisado, observando na tessitura do texto se esta preocupação se alinha com o Referencial Curricular, se a construção da filosofia da escola dialoga com o pressuposto do documento norteador de políticas do componente curricular Educação Física.

6.1.2 O Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas e o Referencial Curricular da Educação Física

Esta subseção atende ao objetivo geral de analisar a presença do Referencial Curricular Rondônia para a Educação Física (RONDÔNIA, 2013) nos projetos políticos pedagógicos de escolas públicas estaduais no município de Porto Velho.

Para a análise do Projeto Político Pedagógico das escolas da rede estadual de ensino pesquisadas, necessitou-se leitura simultânea dos PPPs e do Referencial. Foi analisado o PPP de cinco escolas (Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4 e Escola 5) de Ensino Médio localizadas na área urbana do município de Porto Velho.

De modo geral, observou-se que o PPP é um documento necessário e indispensável à organização escolar, contendo, em seus textos, desde a filosofia da escola, o diagnóstico da população à estrutura funcional administrativa e pedagógica da escola. A esse respeito, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 470) destacam que o PPP “[...] é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

Em relação às orientações metodológicas contidas no Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013), essas trazem uma proposta geral para desenvolver a interdisciplinaridade, a transversalidade e a mediação tecnológica. A Escola 2 e a Escola 4 mencionam o desenvolvimento dos temas transversais:

- Os temas transversais permeiam todos os componentes curriculares em função de um processo integral de ensino aprendizagem (RONDÔNIA, SEDUC, PPP Escola 2, p. 110-111);
- Os conteúdos são desenvolvidos com a inserção dos temas transversais, obedecendo: a (sic) utilidade, validade, significação e adequação, tendo como base à (sic) carga horária proposta para o desenvolvimento currículo e atividades escolares propostas (RONDÔNIA, SEDUC, PPP, Escola 4, p. 43).

Desse modo, entende-se que todas as disciplinas do currículo escolar devem desenvolver suas atividades considerando os temas transversais contidos no Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013): Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Educação Fiscal, Educação Alimentar e Nutricional, O Processo de Envelhecimento, o Respeito e a Valorização do Idoso, História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Música.

6.1.2.1 Espaço da Educação Física no PPP

A análise dos PPPs das Escolas (1, 2, 3, 4 e 5) permitiu encontrar alusão ao componente curricular Educação Física, entretanto, não especificou os objetivos, metodologia e conteúdos inerentes a essa disciplina.

Assim, ao analisar os PPPs das escolas (Escola 1, 2, 3, 4 e 5), encontrou-se, de forma reiterada, a inserção do componente curricular Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que se apresenta em destaque nos fragmentos dos PPPs, registrados a seguir:

A Estrutura Curricular do Ensino Médio é estruturada por uma Base Nacional Comum – área de conhecimento constituída por Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias constituem pelas disciplinas: Língua Portuguesa; Conhecimentos de Literatura; Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Arte e **Conhecimentos de Educação Física** (RONDÔNIA, SEDUC, PPP ESCOLA 1, 2010-2011, p. 19, grifo da autora).

O Ensino Médio Regular e da Educação de Jovens e Adultos está organizado em anos escolares com os seguintes componentes curriculares:

I - Língua, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Artes, Língua Espanhola, Língua Inglesa e **Educação Física**;

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Matemática, Química, Física e Biologia;

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia, Sociologia, História de Rondônia e Geografia de Rondônia.

A Língua Espanhola de matrícula facultativa para o aluno é Componente Curricular obrigatório no Ensino Médio. A Parte Diversificada contempla os componentes curriculares que serão trabalhados com a correspondência às áreas de conhecimento afins, da seguinte forma:

I - área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Inglesa, Língua Espanhola; e

II - área de Ciências Humanas e suas Tecnologias: História de Rondônia, Geografia de Rondônia como componentes curriculares

obrigatórios em cumprimento a Constituição Estadual (RONDÔNIA, SEDUC, PPP ESCOLA 2, 2016, p. 111-112, grifo da autora).

O Currículo Básico, obrigatório, conforme a legislação de ensino vigente (*sic*) está constituído com componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada por Áreas de Conhecimento, a saber:

- a) **na Área Linguagens Códigos e suas Tecnologias**, as Disciplinas de Língua Portuguesa incluindo os conteúdos de Literatura, com ênfase na Literatura Brasileira, **Educação Física** e Arte da Base Nacional Comum e Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa, Língua Estrangeira Moderna – Língua Espanhola, esta última como a segunda Língua Estrangeira, da parte Diversificada;
- b) **na Área Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**, as Disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia, todas da Base Nacional Comum;
- c) **na Área Ciências Humanas e suas Tecnologias**, as Disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia da Base Nacional Comum e História de Rondônia e Geografia de Rondônia da Parte Diversificada (RONDÔNIA, SEDUC, PPP ESCOLA 3, 2016, p. 24 grifo da autora).

O Ensino Médio está organizado em Anos Escolares e compõe-se dos seguintes componentes curriculares, de acordo com a área de conhecimento:

I- Linguagem, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, artes, língua espanhola, língua inglesa e educação física;

II- Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias: matemática, química, física e biologia;

III-Ciências humanas e suas tecnologias: história, geografia, sociologia, filosofia, história e geografia do estado de Rondônia;

IV-Língua estrangeira moderna: inglês e espanhol.

A língua espanhola tem matrícula facultativa para o aluno (RONDÔNIA, SEDUC, PPP ESCOLA 4, 2016, p.37, grifo da autora).

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada e não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber

I-Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Estrangeira Moderna – Inglês;
- c) Língua Estrangeira Moderna – Espanhola;
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;

e) Educação Física.

II- Matemática.

- a) Matemática;

III-Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;

c) Química.

IV- Ciências Humanas:

a) História;

b) Geografia;

c) Filosofia;

d) Sociologia;

e) História do Estado de Rondônia;

f) Geografia do Estado de Rondônia (RONDÔNIA, SEDUC, PPP ESCOLA 5, 2016, p. 89, grifo da autora).

No texto dos PPPs das Escolas 1, 2, 3, 4 e 5, verificam-se princípios da Resolução CNE/CEB Nº 2/2012, que define as DCNEMs (2013) e o Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013), mantendo a separação dos componentes curriculares em áreas de conhecimento e assegurando a obrigatoriedade da Educação Física na escola.

A obrigatoriedade da Educação Física já foi expressa nos textos anteriores deste estudo. Verificou-se que as Escolas 4 e 5 justificam a presença desse componente curricular, descrevendo em seus textos dos PPPs, por meio das dimensões jurídicas legais, a Lei n.º 10.793/03, que dispõe sobre o componente curricular Educação Física:

O § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26 § 3º **A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica**, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI – que tenha prole (RONDÔNIA, SEDUC, PPP ESCOLA 4, 2016, p. 33, grifo nosso).

Os componentes obrigatórios devem ser tratados por áreas de conhecimento para compor o currículo:

[...] III- **a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei** (RONDÔNIA, SEDUC, PPP ESCOLA 5, 2016, p. 90, grifo da autora).

Entende-se, desse modo, que estas duas Escolas seguem o texto da lei que complementa a LDB 9394/96, assegurando a presença da Educação Física na última etapa de ensino básico, desde que integrada à proposta pedagógica. No entanto, Silva e Venâncio (2014) chamam a atenção que, apesar do reconhecimento legal da disciplina na escola, há a necessidade “[...] de se modificar o enfoque de

atuação da Educação Física na formação do aluno, que deverá ser o eixo central de qualquer projeto político pedagógico, como forma de legitimar o processo de ensino-aprendizagem”. Nesse caso, para que haja a mudança no enfoque de ensino dessa disciplina, é preciso que haja debates na escola entre a comunidade escolar afirmando a importância da Educação Física na formação integral do aluno.

Em relação à facultatividade da Educação Física, Silva e Venâncio (2014) atestam que sendo a Educação Física facultativa, nos casos supracitados, o professor deve proporcionar, em sua prática pedagógica, maneiras para que os alunos participem das aulas.

No PPP da Escola 3, ainda uma complementação a respeito do currículo, na qual essa instituição se compromete a desenvolver atividades através de projetos e abrangerá a “qualidade de vida” do aluno:

A Escola completará o currículo com o denominado Núcleo de Educação Diversificado que está dividido em três eixos: **Qualidade de Vida**, Sociedade, Cultura Digital, que serão oferecidos através de atividades (que acontecerão o ano todo) e projetos (que terão a duração mensal ou bimestral) dependendo da natureza e necessidades do projeto (RONDÔNIA, SEDUC, PPP Escola 3, p. 24 - grifo da autora).

Nesse caso, o termo qualidade de vida, mencionado neste PPP, corresponde implicitamente ao componente curricular Educação Física enquanto abordagem saúde renovada (DARIDO; SANCHES NETO, 2014) cujos conteúdos proporcionam aos alunos atitudes que melhorem sua qualidade de vida.

A Escola 2 e a Escola 5 mencionaram em seu PPP o desenvolvimento de projetos que fomentam a promoção de atividades desportivas, entre eles:

Jogos Escolares: O projeto é contínuo, e já está inserido no calendário escolar de cada ano letivo. O público alvo é formado por todos os alunos matriculados nos três turnos da escola. E tem o objetivo de promover a prática do esporte e do respeito para com o próximo através da disciplina, obtida pela atuação dos alunos em atividades esportivas sob a coordenação dos professores de Educação Física (RONDÔNIA, SEDUC, PPP Escola 2, 2016, p. 117-118, grifo da autora).

Prática Desportiva na Escola (escolinha de futsal e voleibol): oportunizar a prática de esportes através das atividades de iniciação esportiva proporcionando a melhoria da qualidade de vida; Propiciar a participação dos alunos em jogos escolares e abertos. Será desenvolvido durante todo o ano.

Jogos Internos: Promover a descoberta de novos talentos para o esporte; revitalizar a prática desportiva na escola; integrar as turmas. Será desenvolvido no mês de setembro (RONDÔNIA, SEDUC, PPP Escola 5, 2016, p. 92, grifo da autora).

A esse respeito, podem ser citadas também as DCNEMs (BRASIL, 2013) que ao dissertar a respeito do PPP inclui a prática desportiva como elemento fundamental na formação do aluno, pois aprimora a saúde, a socialização e a cooperação.

Na Escola 5 (2016, p. 87), a “Estrutura Curricular” considera como primordial desenvolver os conteúdos baseados no Referencial Curricular de Rondônia e que esses devem seguir algumas diretrizes, entre elas: “[...] IV- Promoção do esporte educacional e apoio às práticas desportivas não formais”. Esse texto remete ao Artigo 217 da Constituição Federal de 1988, que afirma: “É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um” (BRASIL, 1988, p. 128). Nesse caso, pode-se compreender o esporte como direito social que contribui para a formação integral do aluno.

No PPP da Escola 3 (2016, p. 52), há a necessidade de atender algumas demandas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, específico da Educação Física, como a construção de “[...] Quadra poliesportiva e Material específico (instrumentos musicais, vestuário e material esportivo)”.

Essa não é uma necessidade encontrada somente no âmbito da cidade de Porto Velho, muitas escolas de Ensino Médio do Brasil asseguram ser necessário o investimento em infraestrutura nas escolas do país, como a água e a luz, mas, infelizmente, elas não possuem bibliotecas e quadras de esporte, fatores necessários para o andamento das aulas, conforme analisa Moehlecke (2012). É interessante observar, a esse respeito, que de certo modo a Educação Física passa a ser negada pelo Estado uma vez que não há condições de infraestrutura adequadas para as aulas práticas.

A respeito da infraestrutura nas escolas, o texto das DCNEMs (BRASIL, 2013, p. 200), encontrado na Resolução CNE/CEB Nº 2/2012, afirma que o PPP das escolas deve considerar “XXII – condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas, para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto”.

Em relação à avaliação, o Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013) propõe que cada escola discuta este aspecto no PPP, conforme suas especificidades.

Todas as escolas apresentaram suas propostas para a avaliação dos alunos, considerando o proposto no Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013), uma avaliação diagnóstica, contínua, cumulativa e participativa. Entretanto, a avaliação sobre o componente curricular da Educação Física, o PPP das escolas destacou:

Para efeito de promoção (*sic*) os componentes curriculares de Arte, **Educação Física** e Ensino Religioso da Base Nacional Comum e os da Parte Diversificada não serão objeto de retenção do estudante no ano escolar, considerando: I- ser objeto de avaliação das competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada um desses componentes curriculares; II - ter seus resultados expressos em notas com registro na Ficha Individual do Estudante a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, não sendo considerados para fins de promoção ou retenção do estudante (RONDÔNIA, SEDUC, PPP Escola 2, 2016, p.105- grifo da autora).

Os Componentes curriculares da parte diversificada da Matriz Curricular: artes, **Educação Física**, Línguas Estrangeiras Modernas (língua inglesa e Espanhola) não serão computados para fins de promoção do estudante, assim como, os componentes curriculares do Núcleo de Educação Integrado (RONDÔNIA, SEDUC, PPP Escola 3, 2016, p.35- grifo da autora).

[...] Os componentes curriculares de **Educação Física** e Artes da Base Nacional Comum e os da Parte Diversificada não reterão o aluno ano escolar” (RONDÔNIA, SEDUC, PPP Escola 4, 2016, p. 46- grifo da autora).

Para efeito de promoção, os componentes curriculares de Arte, **Educação Física** e Ensino Religioso da Base Nacional Comum e os da Parte Diversificada não serão objeto de retenção do estudante no ano escolar (RONDÔNIA, SEDUC, PPP Escola 5, 2016, p. 86 -grifo da autora).

Nos textos encontrados acima, referentes à avaliação do componente curricular Educação Física no PPP da Escola 2, Escola 3, Escola 4 e Escola 5 revelam que a Educação Física é uma disciplina não reprovativa.

O Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013) não menciona uma avaliação diferenciada para o componente curricular Educação Física. O documento não regulamenta a avaliação na escola por ser justamente uma diretriz. As portarias

e resoluções estabelecidas pela SEDUC é que possuem essa função. Assim, a base legal para não reter o aluno nessa disciplina encontra-se na Portaria nº. 0704/2011-GAB/SEDUC, que define Normas Complementares para o desenvolvimento da Educação Física nas escolas estaduais, que versa em seu Artigo 3º:

O componente curricular de Educação Física deverá ser objeto de verificação das habilidades e competências considerando seus objetivos, tendo seus resultados expressos em notas não sendo consideradas para fins de promoção ou retenção do aluno (RONDÔNIA, SEDUC, 2011, p. 1).

Constata-se que este componente curricular está sujeito à verificação de habilidades e competências na escola que, segundo Darido (2014), traz a reflexão de que o currículo, percebido a partir das abordagens pedagógicas da Educação Física, pode ser a solução para novas formas de avaliação.

Desse modo, as notas atribuídas aos alunos não interferem seja para a promoção ou para a retenção dos alunos, o que permite o seguinte questionamento: “Se a Educação Física é um componente curricular obrigatório, por que não deve ser tratada como qualquer outra disciplina escolar?”

Entende-se, aqui, que não há um propósito para defender uma avaliação da Educação Física do modo tradicional baseado em testes físicos (DARIDO, 2014), mas que não seja marginalizada na escola em comparação com os outros componentes curriculares obrigatórios.

Assim, infelizmente, a marginalização da Educação Física, em comparação aos outros componentes curriculares, deu-se pelo próprio contexto histórico, na qual foi inserida na escola, utilizada como meio de manipulação e das ideologias das classes dominantes. As análises feitas por Castellani Filho (2005) demonstra que os conteúdos do positivismo e do militarismo, em favor da ordem e do progresso da nação, estiveram presentes nas aulas da Educação Física nas escolas do país.

Ghiraldelli Junior (1991) considera que a Educação Física, na forma de ginástica, tendenciava as práticas da eugenia, higienia e também do militarismo, outro fator para essa marginalização decorre do fato de a disciplina ser ministrada, durante muitos anos, por “profissionais com notório saber”, o que diga-se os militares, não era exigida a formação acadêmica dos professores, até 1939, desde que comprovado conhecimento prático.

O percurso da Educação Física, nas escolas, manteve-se atrelado às atividades práticas em quase toda a sua história. Entretanto, com a mudança de “atividade curricular” (LDB 4024/61) para “componente curricular” (LDB 9394/96), por meio da lei, deveria também ter consolidado as transformações no âmbito escolar.

Em síntese, a análise dos PPPs das escolas pesquisadas evidenciou que este documento dialoga com o que dispõe o Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013), atendendo aos objetivos referentes ao Ensino Médio, dispostos na LDB 9394/96, indicando a possibilidade de desenvolver os temas transversais. Entretanto, não define as ações particulares de cada disciplina, mas das metas a serem alcançadas pelo conjunto escolar. Desse modo, ao analisar os PPPs, percebeu-se uma visão geral das disciplinas escolares, de modo coerente, haja vista tratar-se de um documento de caráter norteador dos procedimentos e ações da instituição escolar.

6.1.3 Os Planos de Ensino dos professores e sua relação com o Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física no Ensino Médio

Esta subseção atende ao objetivo geral de analisar a presença do Referencial Curricular Rondônia para a Educação Física (RONDÔNIA, 2013), nos planos de ensino dos professores de Ensino Médio de escolas públicas estaduais no município de Porto Velho.

O Plano Anual ou Planejamento Anual do professor é ferramenta essencial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, é um elemento do campo de conhecimento necessário do processo formativo, facilitando a visualização do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o planejamento individual dos professores de Educação Física, como de todos os outros professores, compreende um conjunto de atitudes futuras a serem desenvolvidas de forma mais exitosa possível.

A importância do planejamento anual está calcada na antecipação, na previsão dos acontecimentos e dos conteúdos a serem ministrados pelos professores em suas respectivas disciplinas. O planejar faz parte da aula, é inerente à profissão do professor que segundo Vasconcellos (2000, p.79):

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional.

Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Dessa forma, observa-se a importância do planejamento, toda e qualquer atividade escolar deverá fazer parte de uma construção mental que antecipa as ações humanas (do professor e dos alunos). O planejamento também é uma forma de mediação entre a teoria, a metodologia e ação que tem de ser prevista pelo professor e, finalmente, ser efetivada ou concretizada pelos alunos, através de ações previstas pelo professor, que se torna nesse momento o mediador entre a teoria e a prática.

O planejamento implica em racionalizar as ações, que tem como proposta a antecipação dos acontecimentos que deverão acontecer em sala de aula, criando uma rotina e evitando os imprevistos, assim como, determinar objetivos e metas a serem efetivadas.

O planejamento deve conter, em seu corpo, além dos conteúdos, os objetivos, a metodologia, a avaliação e os recursos necessários para essa ação. Nesse sentido, buscou-se por meio da análise do Plano de Ensino Anual dos 05 professores colaboradores (P1, P2, P3, P4, P5) verificar se o que foi planejado por eles atende ao previsto no Referencial Curricular Rondônia para a Educação Física (RONDÔNIA, 2013).

6.1.3.1 Representação do Referencial Curricular nos Planos de Ensino

A representação do Referencial Curricular do Estado de Rondônia, nos planos de ensino dos professores entrevistados, considerou cinco pontos específicos: os objetivos; os conteúdos listados pelo docente, a metodologia e; os recursos de ensino e; (e) a avaliação, os quais foram analisados a seguir.

Em relação aos objetivos, nos planos de ensinos estudados nesta pesquisa, o objetivo geral do Referencial “Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente” aparece registrado pelos professores como mera transcrição (P1 e P2), com redação diferente, marcada

por sinônimos (P4), ou carregado de circunlóquios (P5), ou com acréscimo de outro objetivo geral (P3).

Quadro 8 – Objetivo Geral nos Planos de Ensino

Objetivo Geral	
Referencial Curricular de Rondônia	Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente.
P1	Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente.
P2	Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente.
P3	1. Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente; 2. Tornar o aluno um leitor ético e crítico com capacidade de intervenção de transformar a realidade quando necessário.
P4	Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las, adotando postura crítica e autônoma na seleção das atividades no cotidiano do seu dia-a-dia, sabendo o que lhe convém e trará mais benefícios para a manutenção ou aquisição da saúde e qualidade de bem-estar físico e mental.
P5	Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, partir dos planos de ensino (2017).

A cópia de objetivos de um documento norteador ao plano de ensino denota a não preocupação com a diversidade e a especificidade própria do espaço escolar, desconsidera que cada escola é singular em sua pluralidade, não cabendo, portanto, reprodução do que é dado, do que é pronto, ao contrário exige do agente escolar, o professor de educação física, estudo e análise sobre o seu ambiente de trabalho, os recursos de que dispõe e, sobretudo, o perfil daqueles com quem irá atuar como docente.

Há aí uma preocupação: os planos de ensino não são discutidos pelos envolvidos, professor e coordenação pedagógica? Se isso ocorre é uma falha, já que o papel do supervisor, segundo Almeida e Soares (2010, p. 21) “é o de controlar e supervisionar as ações desenvolvidas pelos professores”. Além dessa falha, existe a que aponta que a atitude de copiar o que está feito demonstra o quão o docente não reflete sobre o papel do planejamento, considera este mera pró-forma,

cumprimento de tarefas, sem dar a devida importância ao ato de planejar, numa negação do que pensa Libâneo (1994) “A ação de planejar, [...] é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político-pedagógicas” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

No processo de planejamento, a seleção dos objetivos de ensino é elemento fundamental, porque dá segurança e orienta o trabalho docente, contribuindo, inclusive, na seleção de recursos didáticos.

Ainda que, ao listarem os objetivos específicos, os professores tenham valorizado a cultura corporal, como consta no Referencial de Rondônia, registram de tal modo que sugerem que as turmas, mesmo em nível diferente de formação, e certamente com faixa etária diferenciada, precisam ser desenvolvidas nos mesmos aspectos. Há ainda o registro de objetivo, como este “Motivar e valorizar a aquisição dos conhecimentos já elaborados pela cultura e pela ciência”, definido pelo Professor 1, com redação vaga quanto ao sentido, a ideia nele contida não é clara, parece ser objetivo geral que necessite de detalhamentos com a formulação de objetivos específicos que possam esclarecer e dar-lhe significado.

Quadro 9 – Objetivos Específicos nos Planos de Ensino

Objetivos Específicos	
Referencial Curricular de Rondônia	1. Estimular vivências e experiências do movimentar-se, desenvolvendo conhecimento e respeito ao seu próprio corpo e ao corpo do outro, percebendo que o nosso corpo é portador de linguagens utilizáveis nos processos de interação social. 2. Possibilitar vivências e conhecimentos ligados às atividades físicas que permitam a interação social da Educação Física com a sociedade (família, comunidade, bairro, etc.). 3. Enfocar a diversidade cultural regional para a formação de identidades através da atividade física, considerando-se os aspectos de relação homem-natureza, percebendo como a Educação Física pode atuar para respeitar a diversidade cultural e manutenção e conservação do meio ambiente. 4. Proporcionar vivências e experiências através da atividade física, a partir da compreensão das múltiplas linguagens corporais, partindo da diversidade de situações étnicas através da utilização de jogos, danças, lutas, esporte, mímica, etc. 5. Proporcionar o entendimento da relação entre a atividade física e as diversas linguagens artísticas, promovendo a formação e o desenvolvimento do senso estético, possibilitando o conhecimento crítico aos padrões de beleza impostos/criados.
P1	a) Motivar e valorizar a aquisição dos conhecimentos já elaborados pela cultura e pela ciência; b) Orientar e conduzir os alunos a acessar, selecionar e organizar os saberes culturais e científicos apropriando-se e incorporando-os em sua cultura corporal.
P2	Idênticos ao do Referencial.
P3	a) Melhoria da amplitude muscular e articular;

	b) Estimular o espírito de equipe, o companheirismo, o respeito ao adversário e ao colega; c) Aprofundar o entendimento das questões conceituais que envolvem a educação física, esportes, lazer, jogos e saúde para a obtenção de valores corporais.
P4	a) Participar de atividades corporais, respeitando seus limites e dos outros; b) Adotar atitudes de respeito mútuo repúdio a violência e discriminação; c) Conhecer e valorizar a pluralidade da cultura corporal e esportiva ocorrendo e possibilitando a interação social dos educandos; d) Fomentar através das aulas e atividades físicas, a diversidade cultural, social e a importância de se preservar o meio ambiente para termos qualidade de vida; d) Adotar hábitos saudáveis de higiene (pessoal e geral), alimentação e atividades corporais e esportivas; e) Conhecer e desenvolver suas competências corporais, sendo capaz de promover sua saúde; f) Trabalhar com modalidades desportivas na forma recreativa; g) Reivindicar ao seu direito à prática da atividade física e do esporte, que ocupa e disciplina o cidadão para ser exemplo de conduta.
P5	a) Compreender o funcionamento do organismo humano, reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando a melhoria de suas aptidões físicas em busca de melhorar a qualidade de vida; b) Identificar e intensificar o trabalho psicomotor de acordo com o grau de complexidade; c) Aprimorar os fundamentos dos esportes através de jogos e brincadeiras específica de cada modalidade; d) Promover a discussão e debates de temas relacionados a atividade física, ao meio ambiente, higiene e saúde; e) Desenvolver atividades com ênfase na expressão individual, cooperação, participação, socialização, autonomia, possibilitando ao educando seu desenvolvimento de criatividade, amizade, respeito e companheirismo; f) Demonstrar autonomia na elaboração de atividades assim como a capacidade para debater, discutir e modificar ações, reunindo elementos de várias manifestações para estabelecer uma melhor utilização dos conhecimentos prévios adquiridos nas vivências anteriores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, partir dos planos de ensino (2017).

Para Libâneo (1991), os objetivos específicos norteiam, de forma mais direta, o processo ensino e aprendizagem, determinam exigências e resultados esperados da atividade dos alunos, referentes a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. É no desenvolvimento desses aspectos que ocorre a transmissão/assimilação ativa das matérias de estudo. Os objetivos específicos devem ser vinculados ao geral sem perder de vista a situação concreta (escola, matéria, alunos) em que serão aplicados.

Com relação aos objetivos de ensino, ainda que com os problemas apontados anteriormente, todos os professores (1, 2, 3, 4 e 5) apresentaram em seus planos as metas que pretendiam alcançar durante o ano letivo. A respeito da importância de se estabelecer os objetivos de ensino, Palma, Oliveira e Palma (2010) apresentam-nos

como inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, direcionam a que se pretende alcançar na ação pedagógica e são importantes, porque orientam o trabalho docente.

Quanto aos objetivos de ensino servem, então, ao desenvolvimento do trabalho docente, pois a prática educativa é socialmente determinada e deve responder às exigências e expectativas dos grupos e classes sociais representados na escola, que deve ter convicção de que tipo de homem quer educar e que tarefas este deve desempenhar, nas diversas esferas da vida prática.

Em relação aos conteúdos, a definição de conteúdos valoriza os conhecimentos e conceitos a serem assimilados e as habilidades a serem desenvolvidas na vida prática. A valorização de conhecimentos se dá quando as informações trabalhadas na escola fazem sentido na vida do estudante, quando o conteúdo passa a atuar como um conjunto de assuntos que compõem determinada matéria ou a relação de temas de uma disciplina:

Quadro 10 – Conteúdos de acordo com Temas Específicos do Referencial de Rondônia

Conteúdos	
Referencial Curricular de Rondônia	Linguagens Corporais Específicas; Linguagens Corporais na Sociedade; Linguagens Corporais para a Saúde Coletiva.
P1	Abordagem similar ao Referencial; aborda Linguagens Corporais Específicas e Linguagens Corporais para Saúde Coletiva.
P2	Exatamente igual ao Referencial; aborda Linguagens Corporais Específicas, Linguagens Corporais para Saúde Coletiva e Linguagens Corporais na Sociedade.
P3	De acordo com o Referencial, mas não detalha os conteúdos; Aborda Linguagens Corporais para Saúde Coletiva
P4	Não utilizou a estrutura apontada pelo Referencial elencando 4 eixos temáticos: ginástica, jogo, esporte e práticas sociais
P5	De acordo com o Referencial, diversifica os conteúdos Linguagens Corporais Específicas, Linguagens Corporais para a Sociedade e Linguagens Corporais para Saúde Coletiva

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, partir dos planos de ensino (2017).

Deste modo, os conteúdos, no processo ensino-aprendizagem, devem ser vistos como meio e não como uma atividade fim. Devem expressar um saber fazer, que envolva tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Devem também estar nelas agregados procedimentos tais como realizar uma pesquisa, desenvolver um experimento, fazer um resumo, construir uma maquete (BRASIL, 2002).

Assim como nos PCNEMs (BRASIL, 2000), a Educação Física, no Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013) encontra-se na área de Linguagens. A utilização do termo “linguagem” é sugerida por Darido (2003, p. 10) que a compreende:

A linguagem tem papel importante no agir comunicativo e funciona como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social, para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo em que se está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura.

É possível perceber a linguagem como um meio de comunicação existente, na vida humana, desde os primeiros momentos do homem na história da sociedade. É através da linguagem que se produz cultura e cultura é identidade.

Nos planos de ensino, percebeu-se que a abordagem saúde renovada (DARIDO; SANCHES NETO, 2014) é a que mais tem sido utilizada nas escolas pesquisadas, a grande parte dos conteúdos selecionados se refere às prevenções de doenças, importância da atividade física para além da escola, conhecimentos básicos sobre a atividade física, entre outros.

Com relação aos conteúdos que envolvem a cultura corporal de movimento (SOARES *et al*, 1992), tais como: o esporte, o jogo, as danças, as lutas e as ginásticas, percebeu-se que as várias expressões das ginásticas foram bastante citadas pelos professores (P1, P2, P4 e P5) pesquisados. Todavia, pouco se citou a respeito do esporte propriamente dito.

Sobre as lutas, somente o Professor 1 fez menção a esse componente da cultura corporal, por meio do taekwondo. Nos planos, não se encontrou menção sobre a capoeira, que é uma luta tradicional e uma expressão da cultura afro brasileira, a qual poderia ser mais explorada nas aulas de Educação Física.

Outro aspecto importante a ser citado é que somente um professor 2 (P2) abordou em seu plano questões a respeito do esporte indígena, visto que, o Estado de Rondônia se situa em uma região habitada por várias etnias, entre elas Arara, Suruí, Gavião, Cinta Larga, Karitiana, entre outros povos tradicionais (RONDÔNIA, 2013). Estas relações evidenciam que o contexto cultural regional amazônico em que estão inseridas as relações antropológicas podem evidenciar a dinâmica dos

povos tradicionais, e que poderiam ser mais exploradas nas aulas, dado este que evidencia a cultura corporal amazônica.

Identificou-se que a maioria dos professores demonstra preocupação em desenvolver temas que abarquem as relações com o meio ambiente, questão esta que se encontra nos temas transversais (BRASIL, 2000; RONDÔNIA, 2013), como também fazem parte do tema específico Linguagens Corporais para a Sociedade, pois corroboram para a reflexão e senso crítico do aluno enquanto cidadão.

A respeito dos conteúdos da Educação Física, desenvolvidos na Escola, Darido (2012) compreende que envolvem conceitos, ideias, leis científicas, métodos de compreensão e aplicação, valores, convicções e atitudes que formam a base objetiva da instrução sistematizada e são essenciais no processo do ensino e da aprendizagem. Considera-se, assim, que os conteúdos, relacionados ao ensino da Educação Física, permitem ir além do ensino do esporte, da dança, das atividades rítmicas, expressivas e dos conhecimentos a respeito do corpo, garantam o direito dos saberes dos alunos de modo que venham pertencer e envolver as aprendizagens, teórico-práticas, da cultural corporal do movimento.

Em relação à **metodologia**, o que determina se o trabalho docente produzirá bons resultados é a escolha de como fazer. Não é o conteúdo do saber, mas o meio pelo qual este é transmitido. Para Libâneo (1994), a metodologia consiste na mediação escolar tendo em vista ativar as forças mentais dos alunos para a assimilação da matéria. Essa mediação se efetiva pelos conteúdos, considerada por ele chama de aspecto externo, e pelas condições mentais e físicas dos alunos para a assimilação do conteúdo, o que ele denomina aspecto interno.

Dessa forma, há uma série de métodos de acordo com esses aspectos. O expositivo, que se caracteriza pela exposição verbal e está centrado na figura do professor, isso pode ser nocivo, se o docente monopolizar a atuação; o método de elaboração conjunta, reconhecido pela interação entre alunos e professores, e o desenvolvimento do conhecimento seria resultado dessa parceria; o último método abordado é o de trabalho em grupo, o mais complexo, visa à cooperação entre os membros e procura trabalhar a coletividade e a capacidade de expressão dos indivíduos (LIBÂNEO, 1994).

Quadro 11 – A Metodologia nos Planos de Ensino

Metodologia	
Referencial Curricular de Rondônia	Coerente com o desenvolvimento das habilidades desejadas, com os conhecimentos requeridos e com as ações realizadas no processo.
P1	Não mencionou em seu Plano de Ensino Anual a metodologia de trabalho adotada e o modo como avalia seus alunos.
P2	Não mencionou em seu Plano de Ensino Anual a metodologia utilizada para o desenvolvimento das aulas.
P3	Detalhou a metodologia utilizada em suas aulas, registrando que os conteúdos seriam trabalhados na forma de “[...] exposição oral, escrita e com recursos audiovisuais, exercícios manuais e de fixação, trabalho em equipe dirigido”.
P4	Não registrou a metodologia utilizada no desenvolvimento das aulas.
P5	Elencou em seu Plano de Ensino Anual como metodologia utilizada em suas aulas a leitura de textos, debates e seminários; representações e interpretações sobre as situações do cotidiano envolvendo a saúde, nutrição e as drogas; utilização de recursos materiais alternativos e tecnológicos para o desenvolvimento da expressão corporal.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, partir dos planos de ensino (2017).

A metodologia consiste, então, na forma de transmitir os conteúdos escolares para facilitar a aprendizagem dos educandos. No quadro acima, o P3 e o P5 fizeram uma seleção tanto de formas de ensinar (exposição oral, leitura de textos, debates, seminários) quanto de recursos (audiovisuais) para auxiliar no andamento das aulas. Na concepção de Libâneo (1994), isso é pouco, sem o relacionamento humano e, por isso mesmo, como há imprevistos nessa relação, por vezes, há o impedimento de que os métodos utilizados por um professor atinjam da mesma forma a todos os alunos.

Quanto aos recursos didáticos, o papel dos recursos didáticos no processo de ensino e de aprendizagem é o de superar as dificuldades dos alunos e auxiliar o professor a expor o conteúdo de uma forma diferenciada, além promover o “manuseio” de materiais ilustrativos dos conteúdos.

A importância que os recursos didáticos desempenham na aprendizagem tem suas funções e importância, quais sejam os que apresentam algumas funções, como fornecer informações, orientar a aprendizagem, exercitar habilidades, motivar, avaliar, fornecer simulações, fornecer ambientes de expressão e criação (SOUZA, 2007).

Quadro 12 – Recursos de Ensino nos Planos de Ensino

Recursos de Ensino	
Referencial Curricular de Rondônia	Conhecer os recursos disponíveis na escola e mediação tecnológica.
P1	Não menciona.
P2	Não menciona.
P3	Apontou os recursos materiais necessários para suas aulas, como DVD, CD, bolas de voleibol, queimada e futsal e ainda “quadra coberta”, estrutura essa que a escola não possui.
P4	Não menciona.
P5	Mencionou os recursos materiais necessários para suas aulas, como quadra poliesportiva, materiais esportivos e alternativos e recursos teóricos e tecnológicos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, partir dos planos de ensino (2017).

O Referencial Curricular de Rondônia considera ser importante conhecer o que a escola disponibiliza como recursos didáticos e acentua ser a mediação tecnológica como o grande desafio contemporâneo para diversificar formas de agir, aprender e buscar conhecimentos (RONDÔNIA, 2013).

No plano de ensino de três dos professores entrevistados não constavam os recursos didáticos. Já o P3 e o P5 listaram alguns recursos específicos da disciplina Educação Física (bolas e quadra coberta) e outros relativos às tecnologias. Ambos buscam nas tecnologias de informação e comunicação apoio e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Em relação a avaliação, avaliar é uma ação permanente do trabalho docente, objetiva observar se o aluno aprendeu ou não, reflete o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, gerando mudanças significativas.

Para Vasconcellos (1995), a avaliação consiste num entulho contra o qual se diluem esforços com o objetivo de pôr dignidade ao processo escolar. Nesse sentido, a percepção pauta-se numa perspectiva transformadora, considera serem as ações avaliativas responsáveis pela justiça, pela constatação e mensuração do processo de ensino e de aprendizagem.

É, pois, tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o fazer escolar. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994).

Quadro 13 – Avaliação nos Planos de Ensino

Avaliação	
Referencial Curricular de Rondônia	A avaliação está direcionada para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes.
P1	Não menciona.
P2	Não especifica como avalia seus alunos, no entanto, afirma que “[...] os instrumentos poderão ser tão variados quanto forem os conteúdos e seus objetivos [...]” e que a avaliação deve ser condizente com a faixa etária do educando, procurando desenvolver o senso crítico.
P3	Elencou testes teórico e prático, além de observação da frequência e participação dos alunos em suas aulas.
P4	considera como fatores avaliativos a participação nas atividades recreativas, nas atividades individuais e em grupo e das atividades práticas propostas.
P5	Esclareceu que é contínua e somatória e considera os seguintes aspectos: frequência, execução prática das atividades, envolvimento nas atividades propostas e produção escrita.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, partir dos planos de ensino (2017).

Quanto à avaliação, também parte inerente do planejamento, somente o Professor 1 não apresentou sua estratégia. Sobre esse assunto, Palma, Oliveira e Palma (2010) compreendem que é um assunto complexo, faz parte do processo de ensino e aprendizado e proporciona ao professor a possibilidade de poder ajustar o conteúdo abordado às dificuldades individuais do aluno.

O ato de avaliar em Educação Física é necessário e conduz a um processo que enriquece a formação do aluno. Desse modo, a análise de Darido (2014) é fundamental para que a avaliação na Educação Física seja uma tarefa que vá além da Educação Física tradicional, observada enquanto movimento humano tecnicista. Nesse caso, é necessário que a avaliação contemple as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Na dimensão conceitual, Darido (2014) entende que os alunos devem compreender ou perceber os conceitos no seu cotidiano. Os professores 2, 3 e 5 (P2, P3 e P5) desenvolvem atividades avaliativas teóricas, que podem englobar os conceitos debatidos em sala de aula.

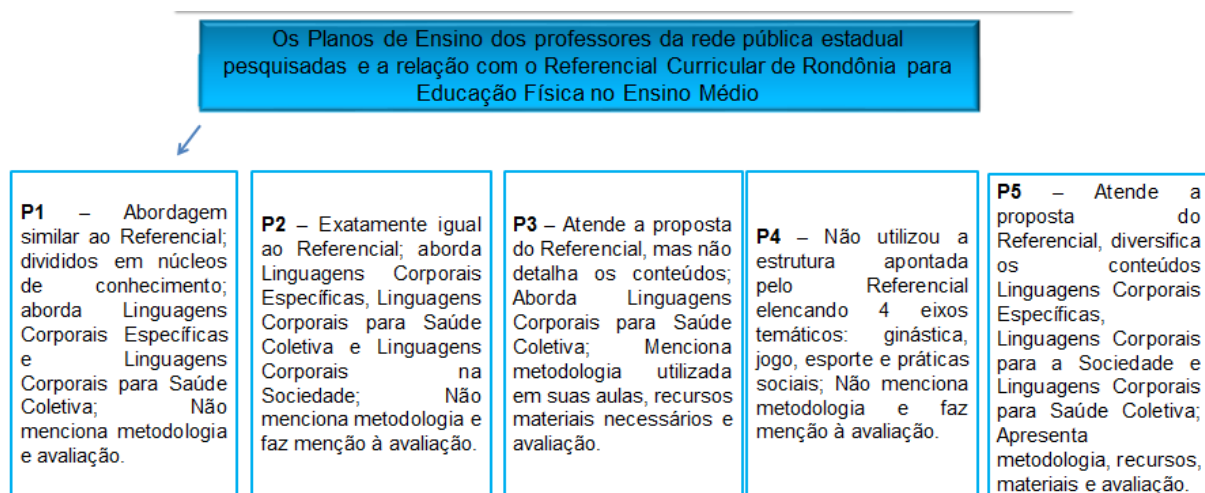
A respeito da dimensão procedimental, para Darido (2014) implica no saber fazer, na avaliação das habilidades motoras. Nesse sentido, constatou-se a referida dimensão nos planos dos professores 2, 3, 4 e 5 (P2, P3, P4 e P5), estes adotam atividades práticas como meio de avaliação dos alunos.

Com relação à dimensão atitudinal, o entendimento de Darido (2014) é que refletem os componentes cognitivos e afetivos. Afirma que essa dimensão ainda

causa certos debates, não são quantificáveis e a solução apontada pela autora é que o professor conheça aquilo que os alunos valorizam, suas atitudes para, então, poder avaliá-las. Nos planos analisados, a dimensão atitudinal é pouco explorada.

De modo geral, em relação aos Planos Anuais de Ensino dos Professores 1, 2, 3, 4 e 5, constatou-se que não há uma padronização na elaboração deste instrumento, pois nem todos possuem itens como metodologia e avaliação. Santos (2011) destaca que um plano de ensino eficaz que antecipe a ação pedagógica do professor deve constar objetivos, metodologia, conteúdos e avaliação. Nesse sentido, o plano de aula do professor é elemento imprescindível para uma aula ser exitosa, planejar é antever as possibilidades que poderão ser aplicadas para determinado tema no transcorrer das aulas.

Figura 2 – Presentificação do Referencial Curricular nos Planos de Ensino



Fonte: A pesquisadora (2017).

Em suma, a partir da análise compreendida dos planos anuais de ensino dos professores entrevistados de Educação Física da rede estadual de ensino, no que concerne à elaboração textual, constatou-se que o que está proposto no Referencial Curricular Rondônia para a Educação Física (2013) aparece, ainda que como mera transferência de proposições, em seus planejamentos.

6.2 AS VOZES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: EIXO TEMÁTICO II

Nesta subseção foram apresentados os resultados das análises das entrevistas realizadas com cinco professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas da rede pública no município de Porto Velho.

Estas entrevistas foram organizadas por meio da análise de conteúdo, método idealizado por Bardin (1977), constituindo categorias de análise. Segundo a autora, definidas as categorias dos discursos dos entrevistados, a partir desse ponto devem ser desenvolvidas as análises. Para tanto, além de observar as “repetições”, o que está explícito, também deve ser analisado o que está implícito, o que não foi dito. A partir desse ponto, traça-se um perfil das falas das quais se extrai o discurso, a mensagem que os colaboradores desejam transmitir com suas falas. Desse modo, as categorias elencadas *à priori* são:

- a) A participação na elaboração do Referencial Curricular da Educação Física: Categoria I
- b) As Percepções dos professores de Educação Física: Categoria II
- c) Contribuições do Referencial Curricular de Educação Física para a prática pedagógica: Categoria III

Considerando que a análise de conteúdo pode construir “mapas de conhecimento à medida que são corporificados em textos”, as falas dos sujeitos ganharam forma à medida que o Referencial Curricular do Estado de Rondônia para a Educação Física ia sendo analisado (BAUER, 2014, p. 194).

6.2.1 A participação na elaboração do Referencial curricular da Educação Física: Categoria I

Com o intuito de responder aos questionamentos elaborados por meio dessa categoria foram feitas entrevistas com perguntas semiestruturadas, sobre as quais os sujeitos da pesquisa se posicionaram e foram interpretadas. Para tanto, a pergunta inicial: Você tem conhecimento do Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física?

Quadro 14 – Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física

P1 – Sim, conheço.
P2 – Sim.
P3 – Tenho!
P4 – Sim, tenho sim.
P5 - Sim, conheço.

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora (2016).

Todos têm conhecimento sobre o Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física (RONDÔNIA, 2013). Esse questionamento demonstra que o documento oficial teve divulgação entre os professores das escolas pesquisadas.

6.2.1.1 Participação na elaboração do Referencial

A partir dessa afirmativa, levantou-se o questionamento a respeito da participação dos sujeitos no processo de elaboração do Referencial Curricular de Rondônia (2013) e do componente curricular Educação Física, visto que o próprio documento ressalta a participação da comunidade escolar nas ações:

[...] estabeleceu-se como prioridade promover uma construção participativa, coletiva e democrática, possibilitando ampla discussão e reflexão sob diferentes olhares e com a efetiva participação dos protagonistas da ação pedagógica que executam o currículo do dia a dia da escola- os professores. Dessa forma, considera-se assegurada a legitimidade do processo de elaboração (RONDÔNIA, 2013, p.9).

A participação, a qual se refere o documento, caracteriza-se no fato de que o currículo possui um caráter evidenciado pela necessidade de participação de todos os professores diante do processo de ser um protagonista da educação legitimando este documento. Assim, fez-se a seguinte pergunta: Você participou do processo de elaboração do Referencial Curricular de Rondônia (2013) para o componente curricular Educação Física?

Quadro 15 – Participação na elaboração do Referencial Curricular de Rondônia

P1 – Como participei da elaboração! e esse é o terceiro.
P2 – Eu Participei na época, eu lembro que eu participei dos encontros para justamente montar esse planejamento curricular.
P3 – Participei, mas por outra escola. Escola de Ensino Fundamental.
P4 – Eu não!
P5 - Não. Eu não participei.

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora (2016).

Pelas falas dos sujeitos, a maioria dos professores 1, 2 e 3 (P1, P2, P3) dos cinco professores entrevistados participou da elaboração do Referencial Curricular do Estado de Rondônia. Apesar de conhecerem o documento nem todos participaram do processo da construção teórica. É importante destacar a respeito da participação coletiva que é por meio dela que há as discussões e debates das opiniões sobre os conteúdos elencados, são os professores de Educação Física, os responsáveis pelo ato de ensinar conteúdos pertinentes à disciplina.

A SEDUC promoveu nas escolas o que ela chamou de “Dia C”, marcado por discussões coletivas sobre os conteúdos que deveriam ser inseridos nesse documento (OFÍCIO N° 155/2016-GAB/SEDUC – RONDÔNIA). Para entender o papel dos professores na construção do Referencial durante as entrevistas foram indagados se “Houve o Dia do Currículo na Escola, o Dia C?” A esse respeito, os sujeitos entrevistados afirmaram:

Quadro 16 – Dia C na Escola

P1 – Bom, então, ele não foi feito um trabalho em cima dele. O único que foi feito um trabalho foi os PCNs.
P2 – Não lembro! Não, eu não lembro não... Acredito que não, mas não lembro!
P3 – Na época eu estava trabalhando com Ensino Fundamental. E teve. A discussão houve como a maioria aceitou, e também por causa da SEDUC.
P4 – Não, eu não tenho conhecimento, não!
P5 - Não, não houve porque eu comecei a trabalhar em 2005 e eu tive que ir atrás desse material, então não foi chamado pra esse Dia C, pra fazer essa reelaboração.

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora (2016).

A respeito do “Dia C” na escola denotaram ser um tanto desencontradas. Para o P1 e o P5, não houve trabalho efetivo sobre o Referencial Curricular (2013), o P2 e o P4 ou não lembrava ou não tinha conhecimento, respectivamente. O P3 declarou não trabalhava com Ensino Médio, à época, no entanto, destacou ter havido debate no que concerne ao currículo do Ensino Fundamental.

Os cinco professores entrevistados (P1, P2, P3, P4 e P5) afirmaram que conhecem o Referencial Curricular Rondônia para a Educação Física (RONDÔNIA, 2013), dos quais três Professores (P1, P2 e P3) participaram ativamente na elaboração do documento com suas contribuições. Ressalta-se, a partir desses discursos que, apesar de ser afirmado no texto do Referencial que existiu uma participação coletiva na elaboração do currículo do Estado, constatou-se que houve

pouca discussão a respeito do documento nas escolas pesquisadas e, quanto à participação docente, há dúvidas sobre se ocorreu de modo efetivo.

A respeito da categoria “A participação na elaboração do Referencial Curricular da Educação Física” a recorrência a Corrêa e Moro (2004, p. 70) é oportuna. Os autores consideram a “construção conjunta” de um currículo como um modo de exercer o poder coletivamente, pois pode manipular a tomada de decisões quanto àquilo que se pretende ensinar e ainda fazer as pessoas acreditarem que foi uma construção democrática. Essa afirmação pode ser observada nas falas dos professores:

- nós falamos muito, muitas coisas bonitas saíram de lá, mas não foram contempladas, não vi contempladas (P2);
- [...] Como que tinha que mudar o negócio, veio de cima, não tinha muito como você colocar a sua opinião e a sua opinião prevalecer porque o negócio veio de cima. Muita gente não concorda (P3).

Desse modo, entende-se que apesar do Referencial Curricular da Educação Física ter sido discutido coletivamente pelos professores, cabe àqueles que estão em posições de exercer o poder as decisões sobre os conteúdos escolares. Assim, Palma, Oliveira, Palma (2010) coaduna com o pensamento de Neira e Nunes (2009) afirmando que o currículo está ligado a relações de poder, acrescenta que o documento deve ser construído e analisado, levando em conta contextos históricos, sociais e humanos da sociedade.

6.2.1.2 Não-participação na elaboração do Referencial

Conforme discurso acima registrado, a não-participação nas discussões e elaboração do Referencial Curricular de Rondônia, diretrizes do Ensino Médio e, principalmente sobre o componente Educação Física, ficou evidente. As “justificativas” dadas pelos docentes entrevistados, “não feito um trabalho em cima dele”; “Não lembro”; “Não tenho conhecimento” e “Não houve, porque...” acentuam a ideia de que o referido documento não é representativo desse grupo entrevistado, que demonstrou estar alheio do processo de construção de tão importante norteador de seu trabalho pedagógico.

6.2.2 As Percepções dos Professores de Educação Física: Categoria II

Após verificar se os professores possuem conhecimento sobre o Referencial Curricular Rondônia para a Educação Física (RONDÔNIA, 2013) e se os mesmos tiveram algum tipo de participação na construção do documento, elencou-se a segunda categoria de análise intitulada “As Percepções dos professores de Educação Física”.

Neste item da dissertação, registraram-se as expectativas dos professores com o que está proposto no Referencial para a Educação Física e o que, de fato, contribuíram com o docente as orientações contidas no documento.

6.2.2.1 Expectativas Docentes em relação ao Referencial Curricular

Para conhecer as expectativas dos docentes, perguntou-se: “O Referencial Curricular do Estado de Rondônia atende às suas expectativas enquanto professor?”

Os sujeitos da pesquisa (P1, P2, P4 e P5) afirmaram que o Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013), em relação as suas expectativas, não contempla o que esperam, enquanto professor de Educação Física. Cada professor relata quais as dificuldades encontradas na aplicabilidade efetiva do documento em suas aulas, conforme se pode observar no Quadro 17.

Quadro 17 - O Referencial Curricular do Estado de Rondônia atende às expectativas do professor

P1- [...] Que não dá pra fazer uma coisa prática, você olhar e opa! Aqui a minha aula, então, eu achei a dificuldade nisso. Agora eu acho que ele não contempla, essa crítica que eu tenho aí. Ele não contempla as necessidades do cotidiano do professor de educação física.
P2 – Nunca dão condições para se colocar em prática nenhuma atividade, qualquer que seja a disciplina em nível Estadual! Tanto o nacional quanto o do Estado, se você vê na teoria é a coisa mais bonita do mundo! É uma coisa linda! Então isso ai, o que tá no papel, é a coisa mais linda, coisa muito bem feita mesmo por pessoas que estão sentadas lá, quietinhas lá, são profissionais da Educação Física, que já não aguentam dar nem mais uma aula de Educação Física, ai ficam fantasiando as coisas lá, porque se eles viessem pra cá e vissem a realidade! Ai ia ser diferente!
P3 – Assim, eu estou me adaptando... Eu estou me adaptando a eles, na realidade!
P4 – Não! Não atinge. Lamentavelmente não! É aquela coisa, o esperado e na realidade ocorre de outra maneira.
P5 - As minhas expectativas não! Porque o conteúdo que existe ali é bastante extenso e aquele que conteúdo por ser bastante extenso, não tem como trabalhar ele todo. As aulas de Educação Física, no caso do Ensino Médio, a prioridade é uma aula (por semana). A gente não tem como trabalhar todo aquele conteúdo, então não supre as minhas expectativas.

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora (2016).

Ao ser indagado o Professor 1 responde que existe uma relação entre a proposta do documento e as aulas práticas de Educação Física.

O Professor 2 é um pouco mais enfático ao afirmar que existe um distanciamento no que está escrito no Referencial Curricular Rondônia (RONDÔNIA, 2013) para o que pode ser cumprido nas Escolas da rede pública de Ensino. Aponta dificuldades na efetivação do que está previsto no documento, principalmente pela falta de estrutura que as escolas públicas dispõem quando afirma que: “nunca dão condições para se colocar em prática nenhuma atividade, qualquer que seja a disciplina em nível Estadual!”. Ele aborda a falta de estrutura das escolas públicas, pois por mais que troque de governante, a educação pública sempre carece de maiores investimentos, tendo em vista que a população em idade escolar aumenta mais que os investimentos. Esse fator colabora para que a maioria dos profissionais envolvidos na área educacional tenha a impressão de que o que se tem como projeto de ensino fique apenas no papel, não atendendo suas expectativas.

Essa impressão foi compartilhada por pelos professores colaboradores (P1, P2, P3, P4 e P5), quando cada um, a sua maneira, sustenta a impossibilidade de aplicar a teoria contida no Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013) no cotidiano escolar. O Professor 2 afirma que a teoria é bem diferente da prática, tal como consideram também por mais dois professores (P4, P5), em que cada qual insere em sua entrevista as contradições da aplicabilidade da teoria na prática cotidiana.

É importante entender que as afirmativas dos professores demonstram que o Referencial Curricular do Estado na área de Educação Física é um instrumento com prescrições, isto é, com orientações e estabelecimento de parâmetros aos docentes, por si só o documento não faz sentido, é necessário que o professor planeje suas aulas, com base no Referencial, mas imprima na sua atuação ideias criativas, selecione recursos didáticos, por exemplo, segundo o perfil da turma com quem trabalhe.

Com base nas respostas dos sujeitos, apenas o sujeito P3 disse ainda estar se adaptando ao Referencial Curricular, entretanto, P1, P2, P4 e P5 evidenciam que este documento não contempla as necessidades dos professores para as aulas de Educação Física.

Acredita-se que o fato do Referencial Curricular não proporcionar “atividades prontas”, mas elencar os temas para que o professor desenvolva os conteúdos,

torna-se um dos fatores que não atende as expectativas dos professores para as aulas de educação Física. A este respeito, Palma, Oliveira e Palma (2010) compreendem que a estrutura de um currículo não pode ser baseada somente em conteúdos e disciplinas, mas centrados nas ações e práticas humanas.

Para estes autores, as atividades curriculares implicam em ações concretas, como afirmam Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 54):

Ao considerarmos que todas as manifestações corporais são complexas e concretizadas pelos movimentos estaremos assegurando que estas ações – as operações motoras – apresentam significado e intencionalidade, e, portanto, transformam-se em meios de presença, adaptação, de transformação e de interação no e com o mundo.

Nesse contexto, a afirmativa caracteriza-se por demonstrar que as ações motoras são eficazes ao desenvolvimento humano em relação a cultura corporal manifestada pelas atitudes concretas que os professores de Educação Física trazem para as suas aulas.

No Referencial Curricular Rondônia (RONDÔNIA, 2013) a SEDUC tem uma perspectiva de que o “novo currículo” melhoraria o processo da aprendizagem. A este respeito, foram questionados: Você notou melhora no processo de ensino e aprendizagem após a elaboração do Referencial Curricular Rondônia para a Educação Física (RONDÔNIA, 2013)?”

Quadro 18 - Melhora no ensino e aprendizagem e a elaboração do Referencial Curricular Rondônia para a Educação Física

P1 - Não, porque ele não se reverte como instrumento disciplinador. Ele não consegue exercer, ele não consegue sequer aparecer como elemento chave, disciplinador na execução do currículo na escola.
P2 – Não nenhuma melhora. Cada ano vem piorando.
P3 – [...] Não dá pra te dizer ainda porque eu estou exercendo agora o do Ensino Médio.
P4 – Não notei melhora!
P5 - Melhora assim... Não houve! Ele te da uma orientação, mas não uma melhora para você ir trabalhar nas aulas de Educação Física.

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora (2016).

Para os professores (P1, P2, P4 e P5), o Referencial Curricular de Rondônia não acrescentou melhora nenhuma no processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, entende-se que apesar dos esforços da SEDUC em renovar o currículo do Estado, na prática, não houve diferença.

As afirmações dos sujeitos proporcionam uma reflexão sobre a não participação ativa dos mesmos no processo de criação do Referencial, pois os professores apesar de possuírem conhecimento sobre tal documento não fazem uso dele por não enxergarem um reflexo de suas propostas, seus anseios e ideais de ensino-aprendizagem.

Essa reflexão pode ser respondida através das próprias entrevistas fornecidas pelos professores, pois através de suas falas, nota-se que a proposta do Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013) não condiz com a realidade vivida pelos professores e alunos da rede pública de ensino, que está distante dessa vivência experimentada por ambos.

Com relação à melhora no processo de ensino e aprendizagem, Palma, Oliveira e Palma (2010) compreendem que a relação pedagógica é a essência desse processo. Assim, entende-se que o Referencial Curricular de Rondônia (2013) pode ser um norteador para essa ação, mas o que de fato pode ocasionar uma melhora é o processo de interação entre aluno, professor e o objeto de estudo.

Nesse sentido, Neira (2011) compreende que a significação do currículo só ocorre quando as práticas educativas lhe dão sustentação, o que se entende que um currículo, nesse caso o Referencial Curricular, pode ser um documento que atenda teoricamente a melhora do processo de ensino e aprendizagem, mas o que fará a diferença é a prática exercida por professor e aluno no chão da escola.

Sobre o Referencial Curricular de Rondônia, os professores foram indagados “Você teve algum tipo de aperfeiçoamento a respeito do Referencial Curricular de Rondônia?”, considerando a afirmação no próprio documento que “[...] os professores também necessitarão de aperfeiçoamento permanente para o entrosamento com o presente documento”. (RONDÔNIA, 2013, p. 3). A este respeito, as respostas apontam para uma não definição de uma política da SEDUC no sentido da promoção de uma formação continuada:

Quadro 19 - Aperfeiçoamento a respeito do Referencial Curricular de Rondônia

P1 - [...] O feedback que tem da SEDUC é sobre o JOER [...] é em cima de português e matemática
P2 – Não! Nada!
P3 – [...] Inclusive agora teve um encontro de Educação Continuada, de Educação Física proposta pela SEDUC e reunimos dois dias lá, e foi apresentado para a gente poder montar um plano de acordo como Referencial Curricular do Ensino Médio, foi proposto para o Ensino Médio. Teve o ano passado, só que eu não participei, eu não soube dessa reunião.
P4 – Não! Não é de meu conhecimento! Eu posso até estar mal informado. Pelo menos não chegou a nós.
P5 - Nós tivemos uma oficina no hotel Vila Rica referente às aulas de Educação Física: Como a gente trabalhava? Se a gente utilizava esse Referencial que tinha sido elaborado? E a partir daí tivemos contato [com] ele para fazer uma reflexão sobre como estava sendo trabalhado esse Referencial.

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora (2016).

Os Professores (P1, P2 e P4) afirmam que não participaram ou não souberam de nenhum tipo de formação continuada ou treinamento referente ao Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013).

O Professor 3 afirmou que ocorreu um encontro de “Educação Continuada” de Educação Física no qual alguns professores foram reunidos pela SEDUC e discutiram sobre o Referencial Curricular de Rondônia para o Ensino Médio e sua aplicabilidade na construção dos Planos Anuais dos Professores de Educação Física.

O Professor 5 confirma que participou de uma oficina de formação continuada sobre o Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013), abordando como os docentes de Educação Física se utilizavam de tal instrumento. Entretanto, o professor deixa claro que tiveram um contato mais efetivo com o documento a partir daquele momento e puderam fazer maiores reflexões sobre a sua utilização no planejamento anual e em suas práticas pedagógicas.

A este respeito, podemos considerar a LDB 9394/96 no Artigo 62 Parágrafo Único, estabelece que deva ser garantido ao professor a formação continuada seja em seu local de trabalho ou em instituições de educação básica ou superior. Nesse sentido, entende-se que o órgão gestor da educação no Estado de Rondônia deve proporcionar aos professores de Educação Física oportunidades de se debater o currículo, como um modo de procurar efetivá-lo na teoria e na prática.

Sobre a formação continuada Contreras (2002) destaca a ideia de uma profissionalidade que se refere as qualidades de uma prática profissional dos professores em função do trabalho educativo. Nesse aspecto, a ideia é de que o professor exerce um trabalho deve ser compreendido na perspectiva do mundo do

trabalho, sendo este entendido como um trabalho educativo que poderá refletir a respeito da sua práxis nos saberes da experiência, conforme explicita Saviani (2011) que “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

6.2.2.2 A realidade e o Referencial Curricular

Entre as expectativas do professor quanto ao Referencial e à realidade há uma lacuna, uma vez que os professores esperavam que as orientações contidas no documento pudessem contribuir na prática pedagógica de modo direto e sem muitas intervenções pessoais. O docente se esqueceu de que o trabalho escolar exige reflexão, planejamento, levando em consideração não somente o caminho a percorrer, mas aonde se quer chegar, o resultado a que se quer atingir, e quem é o maior responsável por isso é o próprio profissional.

O planejamento de ensino é, portanto, uma construção orientadora das ações docentes que, como processo, organiza e dá direção coerente com os objetivos a que se propõe. Contar, exclusivamente, com o proposto no Referencial, instância macro, e conjunto de ações que antecedem o planejamento de ensino é pouco. Demanda, além disso, que o professor tome decisões práticas que sejam resultado de leituras de teóricos da área de atuação, participação em cursos de atualização e formação continuada. O que, pelo discurso dos entrevistados, não se constatou.

6.2.3 Contribuições do Referencial Curricular de Educação Física para a prática pedagógica: Categoria III

A análise das contribuições do Referencial Curricular de Educação Física se organizou em dois polos, o da aproximação e do distanciamento entre o que está proposto no Referencial e o que disseram os professores entrevistados. Esses dois polos foram analisados a seguir.

6.2.3.1 As aproximações entre as prescrições e o que dizem os professores

A Educação Física é uma disciplina como qualquer outra e como tal, necessita de materiais para o desenvolvimento das aulas. Sobre esse aspecto, Soares *et al* (1992) apontam que é necessário a adequação de instrumentos teóricos e práticos, pois algumas das aulas desse componente curricular exigem materiais específicos. Corrêa e Moro (2004) corroboram com a afirmativa de Soares *et al* (1992) ao destacarem que o espaço físico e material disponível para as aulas de educação Física são fatores determinantes para a prática curricular.

Compreende-se que para que aconteçam boas aulas de Educação Física, com base no que diz o Referencial Curricular, são necessários instrumentos e locais adequados para o desenvolvimento de atividades próprias da disciplina.

Ainda sobre as contribuições do Referencial Curricular para a prática pedagógica da Educação Física, foi indagado aos sujeitos: Como é a sua aula de Educação Física?

Quadro 20 – Aula de Educação Física

P1- Olha, é uma enrolação como as demais aulas, em resumo, entendeu? Olha, eu tinha elaborado uma aula em que tinha que passar fundamentos, elementos das técnicas individuais dos jogadores de linha, no futsal. Eles [referindo-se aos alunos] interferem e eles criticam. As pessoas não conseguem entender que a atividade da educação física é uma atividade corporal.
P2 – [...] eu sou um professor que dou muitas palestras, não só dou atividades físicas, dou muitas palestras, é uma hora no mínimo cada palestra que eu tenho com eles [...] Então eu tenho essa parte aqui muito social da Educação Física. Não visio só atividade Física em si!
P3 – [...] Nos primeiros anos, eu estou dando aprofundamento no sistema esquelético, no segundo ano no sistema muscular e assim vai. Então é um aprofundamento de acordo com o Referencial, estou pesquisando, estudando mais pra poder trazer um conhecimento pra eles, e a prática é o que eu te falei, estou fazendo a recreação só porque não dá pra fazer a prática. Então é assim que está sendo a aula, a teoria e a recreação, de acordo com essa realidade que estamos vivendo.
P4 – Bem! Na minha aula de Educação Física a gente tenta trabalhar movimentos e a prática desportiva para motivar os alunos a terem amor pela prática desportiva e seguir cuidando do corpo, do movimento, para que ele possa ter uma vida saudável e ocupe o espaço dele, o pouco tempo que ele tem em atividade física para evitar outros lugares. A nossa aula é praticamente colocar, tipo uma motivação mesmo no aluno para que ele busque pela pratica desportiva.
P5 - As minhas aulas de Educação Física com o Ensino Médio, eu trabalho as minhas turmas da seguinte forma: a gente faz atividades práticas e trabalha atividades teóricas. Essas atividades teóricas que eu trabalho nas minhas turmas do Ensino Médio é referente a parte de saúde, de esportes e convívio social.

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora (2016).

Cada professor descreveu suas aulas de Educação Física na prática, evidenciando suas particularidades e de que modo, mesmo que implícito, se utiliza do Referencial Curricular. Um exemplo fático é o Professor 4 que além de ter a preocupação de incutir nos alunos a prática do esporte como forma de lazer e do cuidado com o corpo para ter uma vida mais saudável ainda tem a preocupação de sempre ocupar seus alunos com tais práticas para evitarem “outros lugares”, haja vista que a cidade de Porto Velho tem um índice bastante significativo de prostituição infantil, o uso ilícito de entorpecentes e a proliferação de doenças sexualmente transmissíveis, apontados por dados revelados pela Secretaria Municipal de Saúde (SEMUSA) e publicados em jornais eletrônicos¹⁷, corroborado pela Portaria 001/99-JIJ/PV (RONDÔNIA, 1999)¹⁸ expedida pelo Juiz Valdeci Castellar Citon, da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Porto Velho. Nesse sentido o Professor 4 no desenvolvimento de suas aulas vai além do que está estipulado nas teorias dos livros e do documento estudado, pois se utiliza do ofício de Professor para cumprir a função social da Educação Física.

O Professor 5 em seu relato evidencia que dentro de suas atribuições enquanto professor de Educação Física procura trabalhar as teorias contidas no Referencial para que os alunos possam ter uma percepção mais ampla sobre a importância da cultura corporal e a saúde coletiva, através da prática de esportes e do convívio social.

Já na entrevista do Professor 1 fica patente a crítica do sujeito da pesquisa quanto às aulas, pois é enfático ao afirmar que as aulas de Educação Física são uma “enrolação” e atribui ao fato de que os alunos não compreendem a função desse componente curricular na escola.

Acredita-se que a “enrolação” a que se refere o docente se explique no fato de que a Educação Física é muitas vezes criticada por outros docentes, pela equipe pedagógica e mesmo pelos alunos [“Eles interferem e eles criticam”] como um componente limitado à presença de uma bola, como material único, em que os alunos fazem o que desejam, não numa perspectiva esportista, tradicional e até mecanicista como nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Perspectiva essa que confunde o esporte da escola com o esporte na escola, o que nem mesmo o

¹⁷ A este respeito conferir as notícias em:< <http://www.rondoniadinamica.com/arquivo/alto-indice-de-prostituicao-em-rondonia-aumenta-casos-de-dsts-29030.shtml>> Acesso em 05/01/2017.

¹⁸ A este respeito conferir as notícias em:< <https://www.tjro.jus.br/informacoes-do-juizado-da-infancia-e-da-juventude>> Acesso em 05/01/2017.

professor da disciplina, compreende, a ponto de justificar que “As pessoas não conseguem entender que a atividade da educação física é uma atividade corporal”, mas numa perspectiva de “rola bola”, cuja principal característica “desse modelo de aula” é a falta de intervenção sistemática do professor, que se transforma em mero espectador, como diz Darido (2013).

A tentativa de trabalhar “fundamentos e elementos das técnicas individuais dos jogadores de linha, no futsal” se frustra diante da ideia de que a educação física está associada mais à prática do esporte na escola, em detrimento do esporte da escola que integra, socializa, coopera e precisa de orientações técnicas e táticas, porém sem ênfase na competitividade.

O Professor 2 reforça a importância da Educação Física para o desenvolvimento de práticas sociais na comunidade escolar em que ele leciona. O professor ressalta que no decorrer do ano letivo não fica preso somente ao conteúdo, às aulas maçantes, mas que também exerce a função de palestrante, dirigindo-se aos alunos para que despertem dentro de cada um a sociabilização.

De acordo com a realidade vivida pelo Professor 3, além das aulas teóricas pautadas no Referencial Curricular e das aulas práticas ainda há um período de recreação, fato importantíssimo para o desenvolvimento humano dos alunos, esta atividade reforça os laços de afetividade e fortalece o convívio social harmonioso.

As afirmações dos professores podem ser compreendidas por meio do estudo dos tipos de currículo, denominados por Palma, Oliveira e Palma (2010) como o prescrito, o real e o oculto. O primeiro diz respeito àquilo que consta no currículo oficial, o segundo, a respeito do que é efetivado na escola e o terceiro, não aparece no currículo prescrito e nem nos planejamentos dos professores, no entanto, enriquece a aprendizagem e se reflete no sistema curricular.

Outros assuntos elencados no Referencial Curricular de Rondônia (2013) também foram abordados durante as entrevistas, tais como: temas transversais, Inclusão, Preparação para o trabalho e para a vida. Esses assuntos foram abordados na pesquisa para que se possa entender como os professores se utilizaram das potencialidades do documento. Nesse sentido os professores foram indagados “Você trabalha com os temas transversais em suas aulas?”

Quadro 21 – Temas Transversais nas Aulas de Educação Física

P1- [...] ano passado eu trabalhei o xote ecológico, como o tema transversal. E aí o xote ecológico e a música do Luiz Gonzaga, que diz assim : “não posso respirar, não posso mais nadar, não posso mais plantar, está tudo poluído” É mais ou menos assim. É uma mensagem muito bonita! E que você reúne mensagem, trabalho corporal e mais a conscientização da educação ambiental. [...] Eu gosto de trabalhar. Eu não tenho essa dificuldade em trabalhar a transversalidade. E eu gosto!
P2 - Olha, tô te falando aqui nós vivemos o dia a dia... O dia a dia! Eu não posso falar que aplico ou deixo de fazer porque é complicado. Aqui não adianta você vim preparar uma aula pra uma situação e você vim e se deparar com outra totalmente diferente!
P3 – [...] Estou trabalhando ética no segundo ano, ética esportiva [...] Aí a questão do <i>doping</i> eu estou trabalhando no terceiro ano! O doping, tudo, fiz a pesquisa toda pra eles, mandei o assunto. Então eu estou procurando adaptar-me a essa realidade aí. Desse esquema aí!
P4 – A gente procura trabalhar dentro da nossa realidade. A gente tenta mais. Tenta! Adequar o que nos temos com a aula! É uma adequação.
P5 - Sim! Com trabalhos. Trabalhos escritos.

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora (2016).

De forma geral, os Professores colaboradores da pesquisa (P1, P3, P4 e P5) trabalham os temas transversais no transcorrer de suas aulas de educação física nas respectivas escolas. Somente o Professor 2 afirmou encontrar grandes dificuldades para a aplicabilidade em suas aulas. Ao contrário do que afirmou o professor anteriormente entrevistado, o Professor 1 declara que gosta e que trabalha a cada ano uma temática dos temas transversais, mas que lamenta que não haja “interdisciplinaridade com os professores de linguagens”

A metodologia adotada pelo Professor 1 valoriza o trabalho com temas transversais como a conscientização da preservação da natureza (Meio ambiental e diversidade cultural) ainda alia essa temática a um trabalho de desenvolvimento de linguagem corporal efetiva, desenvolvendo e inculcando o caráter social nas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Os demais professores (P3, P4 e P5) se limitam em desenvolver trabalhos mais pontuais relacionados aos temas transversais.

O desenvolvimento dos temas transversais nas aulas de Educação Física é preconizado pelos PCNEMs (BRASIL, 2000), PCNs+ (BRASIL, 2002), pois contextualizam de modo transversal os problemas sociais vivenciados na sociedade pós-moderna e possibilitam diálogo com os currículos.

Darido (2012) acrescenta que os temas transversais levam o aluno a refletir a problemática social e assim torná-lo um cidadão mais crítico e conhecedor dos problemas que envolvem a sociedade, respeitando o meio ambiente, as diferentes etnias, desenvolvendo os valores e atitudes subjacentes relacionados as atividades

corporais, dos espaços de lazer. A partir da contextualização dos temas transversais é possível que os alunos reflitam e reconheçam os valores que se caracterizam pela sua trajetória histórica no desenvolvimento das atitudes que possam estar relacionados com a Educação Física.

Outra questão abordada nas entrevistas foi como os professores de Educação Física “Como você tem desenvolvido a inclusão escolar em suas aulas?”:

Quadro 22 – Inclusão Escolar nas Aulas de Educação Física

<p>P1- Na forma prática, direta e com ação e com verbalização. Então, e até na brincadeira. [...] Então, eu estou atento a essa questão do bullying, da transversalidade e a essa questão da inclusão.</p> <p>[...] Eu faço Jogos escolares, eu fiz esse último exemplar, desse ano, os Jogos Internos. Eu diria, jogando por baixo que ele foi 90% inclusivo.</p>
<p>P2 – [...] Que eu incluo todos! (referindo-se a ex-alunos que tinham alguma necessidade especial).</p>
<p>P3 – Eu não sei, como que eu vou... Se acontecer, algum aluno que tenha alguma... Portador de alguma deficiência, eu não sei como que eu... Porque eu não tenho nenhum conhecimento para saber lidar! Eu trabalhei com deficiente físico, mas faz muito tempo, deficiente físico!</p>
<p>P4 – Eu particularmente eu procuro não isolar as pessoas, procuro trabalhar elas, o movimento, a Educação Física junto com as outras pessoas! E fiz isso. Nós tivemos aqui uma turma de alunos especiais, eu fiz um curso de Libras para que eu pudesse estar falando a mesma língua que eles, a minha metodologia é de inclusão e não de exclusão! A partir do momento que eu separar aluno que tem algum problema especial, eu estou excluindo, então eu tento, como e tenho falado, eu tento usar da criatividade para que esse aluno que tenha alguma deficiência, ele esteja incluído junto com os outros. Principalmente na questão de esporte.</p>
<p>P5 - A gente trabalha com inclusão social. Então quando a gente tem um aluno com necessidades especiais a gente trabalha ele juntamente com a turma. Só que assim, a gente não tem uma pessoa ali pra tá trabalhando junto com a gente porque como a gente tem turmas... A lei fala que a gente tem que ter no máximo 25 alunos por turma, só que quando a gente trabalha com esses alunos especiais, a turma já tem mais alunos do que deveria ter, então a gente já não tem assim, aquele trabalho específico juntamente com aquele aluno especial, mas a gente tem que fazer essa inclusão. Então temos que trabalhar o aluno e a turma juntos! É difícil, mas a gente tem que trabalhar!</p>

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora (2016).

O comprometimento dos professores no processo de inclusão, principalmente com alunos portadores de necessidades especiais. Os Professores (P1, P2, P4 e P5) enfatizam que além de trabalharem com a transversalidade ainda trabalham de modo efetivo com a inclusão social. Apenas o Professor 3 afirmou que encontra certa dificuldade em planejar e executar aulas com pessoas com necessidades especiais, haja vista que há muitos anos que trabalhou com alunos deficientes físicos, por esse motivo demonstra certa cautela em afirmar que trabalha o tema da inclusão.

O destaque dessa temática está na narrativa do Professor 1 que salienta que está *atento para* “a questão do *bullying*, da transversalidade e a essa questão da inclusão”. E que na última edição dos jogos internos obteve a participação maciça dos alunos, inclusive dos alunos com necessidades especiais.

A esse respeito, Arroyo (2011, p.194) fala sobre a inclusão dos “Outros”, esses que podem ser entendidos como os filhos dos populares, os portadores de necessidades especiais, gêneros, entre outros. Este autor pondera que há a necessidade de se pensar em currículos que atentem para os “Outros”, para que esses não fiquem à margem do processo escolar.

Rangel e Darido (2014) corroboram da opinião de que o professor deve induzir os alunos às discussões sobre as definições de preconceito, discriminação e exclusão, para que estes compreendam os sentidos dessas palavras e procurem incluir todos em suas atividades escolares. O professor de Educação Física pode trabalhar com a inclusão na escola diante das deficiências dos matriculados possibilitando a interação e a integração dos escolares para a promoção da cidadania.

Outro assunto bastante pertinente que sua aplicação está implícita no Referencial Curricular de Rondônia (2013) é “De que maneira você procura desenvolver a preparação para o trabalho e a cidadania nas aulas de Educação Física?”

Quadro 23 – Preparação para o Trabalho e Cidadania nas Aulas de Educação Física

<p>P1 - A questão da cidadania, eu acho fundamental essa compreensão dos valores cívicos. Acho que um ponto de partida é cantar o hino, fazer a ordem unida. Eu faço ordem unida, entendeu? É marchar, é direita volver, é esquerda volver. Isso também vai disciplinar, vai agregar de uma forma mais organizada e a questão da formação da liderança. Acho que a verdadeira cidadania é essa questão da liderança, né? você desenvolver o espírito de liderança no aluno [...] Eu confesso pra ti que eu trabalho numa forma de discurso no EJA isso aí. E faço muitas críticas em cima disso aí. Para o Ensino Médio não tenho nada sistematicamente elaborado, a não ser lições no sentido de orientações. Não tenho feito uma ação sistematizada nesse sentido, apesar de eu ter uma crítica severa sobre isso aí. Eu não tenho nenhuma culpa não alimento nenhuma culpa em não fazer uma preparação para o mercado de trabalho, a não ser, dizer que eu não concordo que as pessoas ganhem salário mínimo, enquanto o filho do empresário vai estudar no exterior.</p>
<p>P2 – Eu procuro conversar muito com eles, e o professor tem que ter muito cuidado quando for conversar com os alunos, principalmente os alunos enquadrados no contexto social que nós estamos aqui enquadrados, essa escola, de não humilhar, de não colocá-los mais pra baixo ainda, de não subestimá-los, de valorizar aquilo que eles podem te oferecer, e eu aprendi isso na prática, não aprendi isso em nenhuma formação específica, eu aprendi apanhando! [...] e eu dou palestra pra eles sobre a minha própria, o meu próprio testemunho, o testemunho de outros alunos meus, eu procuro motivá-los a sempre ter mais!</p>
<p>P3 – Eu acho isso bastante complicado, porque como você tem que Se enquadrar no sistema! O sistema te impõe que é a preparação para trabalho e formar um cidadão. Tudo bem, só que como vivemos num mundo competitivo mercantilista e tal, capitalista puro, puro, puro! Você tem que seguir a “cartilha”! Mas eu abro um parênteses aí, no esquema do cidadão, que eu procuro passar valores para eles, da ética! De não roubar! De não empurrar. Por exemplo, do <i>fair play</i>, do jogo limpo, tento colocar isso aí, fazer com que eles não usem de artimanhas no jogo para poder ludibriar o adversário e enganar! [...] Pois é, eu não gosto desse esquema não, mas a gente está vivendo nesse mundo, então Fazer o que?</p>
<p>P4 – [...] Até porque nós sabemos que, por exemplo, a Educação Física, ela só vem a somar! É um componente somatório da formação geral do aluno. Mas o que vai dar uma formação geral pra ele é uma Educação Profissional!</p>
<p>P5 – Eu trabalho com inclusão! Inclusão social, aí as atividades que a gente trabalha prática, nessa parte de inclusão a gente, trabalha com todos os alunos, a gente procura desenvolver as habilidades que o aluno deveria ter, só que, como ele tem uma certa limitação, a gente trabalha com essa limitação, mas isso não impede que ele faça as atividades, tanto que a gente tem aqui alunos com Síndrome de Down, a gente tem... hiperativos, a gente tem alunos, com deficiência auditiva. São esses alunos que a gente tem.</p>

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora (2016).

No tocante à preparação dos alunos para a vida e para o trabalho os professores (P1, P2, P3, P4) foram unânimes em afirmar que incorporam em suas aulas de Educação Física esses elementos de formação do cidadão. No entanto, fica claro que os professores visam alcançar muito além das teorias e da prática da atividade física, eles querem exercer a função social de educador através da Educação Física.

Esses discursos nos remetem a afirmar que cada sujeito possui a sua interpretação de cidadania e preparação para o trabalho.

Para o sujeito P1 a preparação para a cidadania se define em valores cívicos e o desenvolvimento da liderança do aluno. Ele também critica o sistema econômico capitalista em que a sociedade está inserida, pois para ele é injusto o filho do trabalhador receber um salário mínimo, enquanto o filho do empresário tem a possibilidade de estudar no exterior.

O sujeito P2 acredita que a conversa é a melhor maneira de preparar o aluno para a vida, já que a maioria dos seus alunos encontra-se em situações de desfavorecimento social.

A maneira que o sujeito P3 desenvolve a cidadania em seus alunos é através do ensinamento de valores éticos. Contudo, esse professor também faz crítica à sociedade capitalista e aos valores de mercado que estão sendo inseridos na educação, pois são eles que ditam que aquilo que se deve trabalhar.

O sujeito P4 entende que o aluno só terá uma formação geral se for desenvolvido nele uma formação profissional.

Para o Professor 5, a preparação para o trabalho e a cidadania está essencialmente voltada à inclusão social. Ele assim atua, acreditando que, ao tempo em que promove a inclusão de “alunos com Síndrome de Down, hiperativos e deficiência auditiva”, também os prepara para o exercício cidadão e para o mercado de trabalho.

Com relação à preparação para o trabalho e a cidadania dos alunos de Ensino Médio é um dos princípios encontrados PCNEMs (BRASIL, 2000), nas DCNEMs (BRASIL, 2013) e no próprio Referencial Curricular de Rondônia (2013).

Darido *et al* (2001) ressaltam que a cidadania é um eixo norteador do PCNEMs (BRASIL, 2000) e que a escola ao elencar esse assunto é responsável pela formação de um aluno crítico, reflexivo, autônomo e capaz de exercer seus direitos políticos, além de adotar atitudes respeitadas, solidárias e dignas para com os outros e para si mesmo.

6.2.3.2 Os distanciamentos entre as prescrições e o que dizem os professores

A partir dos questionamentos feitos ao longo das entrevistas pôde-se perceber que existe distanciamento do que foi planejado pela SEDUC em relação ao Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2013) e o que foi efetivado pelos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino. Para alargar o

entendimento sobre as contribuições do documento na prática pedagógica dos professores, foram indagados: Você utiliza o conteúdo do Referencial Curricular de Rondônia da Educação Física nos seus Planos de Ensino?

Quadro 24 - Referencial Curricular de Rondônia da Educação Física e Planos de Ensino

P1 - Eu olho o Referencial Curricular, eu elaboro uma atividade. O que eu quero dizer é que conheço, eu tenho e eu uso ele.
P2 - Utilizo só pra questões teóricas (!), mas na prática mesmo não coloco em prática porque não têm condições pra isso
P3 - Aí o meu plano foi bolado de acordo com isso [...] Estou utilizando porque a supervisão cobra.
P4 – Eu segui. Tentei seguir. Mas é como eu falei o planejamento a gente faz, mas na prática é muito diferente! Um pouquinho diferente. Meio complicado.
P5 - Sim. Eu aplico na parte teórica e na parte prática. Na parte teórica todo o conteúdo que tem relacionado no plano de trabalho eu passo conteúdo para os alunos e daquele conteúdo a gente pega e vai pra prática. O que, que aquele conteúdo vai fazer pra o aluno estar aprendendo nas aulas de educação física.

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora (2016).

Os professores (P1, P2, P3, P4 e P5) são enfáticos em afirmar que se utilizam do Referencial Curricular de Rondônia de forma mais restrita à parte teórica do conteúdo. Que sentem certa dificuldade na aplicabilidade por inúmeros fatores que são alheios à sua vontade. Isso fica mais evidente na fala do Professor (P2) quando afirma que utiliza para questões teóricas pelos seguintes problemas:

(o Referencial do Estado) se você vê na teoria é a coisa mais bonita do mundo! É uma coisa linda!!! Mas se você tivesse ido lá na quadra agora, e tivesse dado uma olhada na minha aula, as bolas que eu uso são minhas, não são da escola! A quadra que eu uso, se eu não limpar vira uma lixeira só!

O Professor 2 apresenta que entre os problemas encontrados para a efetivação na prática do Referencial Curricular são problemas de infraestrutura, pois a sua sala de aula (quadra) fica em precárias condições, salvo quando ele a limpa e afirma não possuir materiais para a prática docente.

O Professor 3 aponta a falta de uma quadra poliesportiva em sua escola como um fator que o impede de efetivar o Referencial Curricular: “esse prédio físico aqui ele não dispõe de uma quadra”.

Essas declarações comprovam que o Referencial Curricular de Rondônia contribui com o professor no que diz respeito à elaboração de planos de ensino. No

entanto, as questões de ordem prática ficam por conta de cada docente, do envolvimento que ele tenha com o trabalho e, sobretudo, com os conhecimentos teóricos que domine e os coloque em execução.

Os Professores (P1, P3 e P5) afirmam que aplicam de forma indireta às aulas práticas, mas para que isso aconteça, é necessário bastante esforço para coadunar as teorias contidas no Referencial Curricular de Rondônia com a prática aplicada nas aulas de Educação Física nas Escolas da Rede Pública. Esse fator, inclusive, já foi discutido nos tópicos anteriores, quando os professores descreveram sobre a aplicabilidade do documento nos planos de ensino visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Assim, encerradas as análises dos dados tiveram como significado as fontes documentais e as falas dos professores refletem os conteúdos significativos da pesquisa e como tal serão apresentadas a seguir as considerações finais desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando esta pesquisa, recorre-se ao objetivo geral, “analisar o Referencial Curricular Rondônia para a Educação Física no Ensino Médio (2013), sua execução nos projetos políticos pedagógicos e planos de ensino de professores de escolas públicas estaduais no município de Porto Velho”.

Retomam-se, também, os objetivos específicos: a) Descrever de que modo foi construído o Referencial Curricular da Educação Física do Ensino Médio de/em escolas da rede pública estadual de Rondônia; b) Identificar quais as percepções dos professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de ensino sobre o Referencial Curricular de Rondônia; c) Verificar quais as contribuições que o Referencial Curricular da Educação Física do Ensino Médio oferece aos professores para a sua prática pedagógica, a partir dos seus planos de ensino.

A organização metodológica em eixos temáticos, categorias gerais e específicas, orientada por Bardin (1977), facilitou a abordagem de tal modo que o entrecimento das categorias contribuiu para a compreensão dos dados, numa espécie de fotograma, que figuraram ao longo do texto e estão sintetizados nestas considerações.

O Referencial Curricular de Educação Física em escolas no município de Porto Velho atende ao que preveem as políticas públicas nacionais para o componente curricular, Educação Física. Embora elaboradas pelo MEC para servirem de parâmetros aos estados da federação, as políticas públicas para a Educação Física escolar no Ensino Médio urgem de reavaliação, principalmente quanto a temas como a obesidade, diabetes, doenças crônicas não transmissíveis, considerando que esses males têm se elevado, dado o aumento dos índices de sedentarismo por parte da população mundial.

As políticas públicas de educação sofrem influência do contexto histórico-econômico do país, mas, em nível local, é preocupante a não participação do docente no processo de construção do Referencial Curricular para a Educação Física no Ensino Médio, para a qual os professores entrevistados, em sua maioria, não contribuíram e nem foram informados da jornada de discussões do referido documento, numa demonstração que as diretrizes curriculares tem tido um curso

inverso, isto é, são “pensadas” não na/pela base, mas num ponto extremo à base, num patamar de “técnicos” não docentes.

Ainda que a SEDUC, por meio da Gerência de Educação Física, tenha constituído uma equipe, promovido encontros e debates, numa demonstração de senso democrático, pelo que se constatou nos planos de ensino e nas falas dos docentes entrevistados que a interferência se resumiu nas reproduções de partes do texto oficial e na expectativa de que a sua prática melhora pura e simplesmente pelo proposto no Referencial.

Os temas referentes à saúde, à cultura brasileira e aos elementos da cultura corporal, como a ginástica, a dança, o esporte, o jogo e as lutas estão expressos no referido Referencial Curricular e constam nos planos de ensino dos professores.

Percebeu-se que os conteúdos abordados pelo Referencial também contemplam o que preconizam os PCNEMs (2000), PCNs+ (2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e as DNEMs (2013), visto que registram conteúdos de natureza reflexiva e crítica, como os estudos a respeito de políticas públicas de esporte e lazer, a valorização dos esportes indígenas, a prática de atividade física e a sua relação com impacto ambiental, cultural e social, entre outros, evidenciando assim, o desenvolvimento da cidadania e a preparação para o trabalho.

Tais aspectos relacionam-se ao que Saviani (2004) analisa a respeito da política pública social, administrando o bem comum para a população e permite que se considerem necessários investimentos do governo federal na Educação Física Escolar como tem investido em políticas públicas de esporte e lazer. Apesar de o esporte ser um elemento da cultura corporal, não é o único, mas juntamente com o jogo, a dança, a ginástica e as lutas, pode e deve incluir o maior número de adolescentes e jovens, para que esses conheçam seu corpo e tenham uma melhor qualidade de vida.

Os currículos escolares são divididos em áreas do conhecimento, inclusive a Educação Física, que deve desenvolver conteúdos que sejam capazes de formar um aluno que não possua somente conhecimento científico, mas que tenha competência e habilidade para resolver situações e problemas que permeiam o cotidiano das pessoas, pois é uma exigência da sociedade pós-moderna. Nesse sentido, ao abordar questões como os temas transversais, que incluem o meio ambiente, o processo de envelhecimento e o respeito aos idosos, a cultura Afro-

Brasileira e Indígena, a Música, a educação fiscal, a educação para o trânsito, a educação em direitos humanos e a educação alimentar e nutricional, os currículos chamam a atenção aos problemas sociais humanitários. A história, a cultura afro-brasileira e a indígena exercem influência sobre a formação do povo brasileiro, e também nas formas de dominação que o ser humano exerceu e ainda exerce sobre essas culturas. Acredita-se que esses temas só serão importantes para os alunos se os professores forem capazes de associá-los ao cotidiano. É necessário que se desenvolvam esses temas nas escolas, não como algo corriqueiro, para atender ao previsto no currículo.

Nos PPPs das escolas, o Referencial Curricular pouco se efetiva, ainda que apresente a possibilidade de desenvolver os temas transversais e a interdisciplinaridade; registra ser a avaliação parte fundamental do currículo. Sobre a Educação Física, os PPPs deixam o referido componente curricular à margem, é incipiente o lugar dado à disciplina, o que demanda debate visando ampliação de espaços dessa disciplina, nas unidades escolares, evitando, assim, a marginalização desse componente curricular. E isso só será possível se todos na escola, servidores, docentes, gestores e alunos compreenderem que a Educação Física é fundamental para a formação integral do aluno.

Os PPPs das escolas pesquisadas apresentam-se muito parecidos, isto é, não consideram as particularidades inerentes a cada instituição de ensino, anulam a possibilidade de que cada unidade escolar tem suas necessidades, é frequentada por pessoas e grupos diferentes uma das outras.

Sobre os planos de ensino dos professores pesquisados, constatou-se que, na teoria, os professores efetivam o que preconiza o Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física, quando elaboram seus planos, elencando objetivos, metodologia, conteúdos e avaliação. Entretanto, observa-se que não existe um padrão para a elaboração desses planejamentos. Em relação aos conteúdos de ensino, constatou-se que os docentes procuram desenvolver elementos base da Educação Física, como a cultura corporal.

As entrevistas dos professores, no tocante à participação na elaboração do Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física, evidenciou-se que a participação dos professores não foi significativa, considerando o que disseram os entrevistados sobre as discussões do Currículo na Escola, sequer atuaram no Dia C,

dia destinado ao encontro de trabalho e debates sobre a importância da Educação Física no contexto escolar.

A respeito das percepções dos professores identificou-se que o Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física não atende às expectativas dos professores para a prática docente, não facilita no planejamento das aulas e contempla conteúdos demasiados para se desenvolver em um ano. Percebe-se que os professores esperavam um tipo de currículo e ao final o que lhes foi apresentado, foi bem diferente do esperado. Pressupõe-se que, para eles, os professores, o Referencial não acrescentou melhoria no processo de ensino aprendizagem em suas aulas.

Nesse sentido, as contribuições do Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Física são mais teóricas e servem para a composição de documentos como o plano de ensino dos professores, do que para a prática na sala de aula ou na quadra poliesportiva. Essa afirmação se justifica quando os docentes apontam as dificuldades que encontram para ministrar suas aulas, como local e material apropriado, sala de aula/quadra imprópria para uso e até mesmo a falta de vontade dos alunos em participar. Ainda que o Referencial não seja teoria, seja um documento que subsidie a prática e faça parte do currículo formal prescrito, o cumprimento deste se limitou às transcrições de partes do texto base nos planos de ensino, principalmente nos objetivos.

Isso se evidenciou nas falas dos professores (P1, P2, P3, P4 e P5) que afirmaram aliar as proposições contidas no Referencial Curricular e nos Planos de Ensino às suas aulas práticas. O que se sobressaiu nos relatos dos professores foi a aplicabilidade do documento e a preocupação com a cultura corporal para saúde coletiva, a função social da Educação Física, saúde coletiva (desporto) e a prática social (o convívio social).

Feitas as leituras, as análises documentais, ouvindo os professores entrevistados, acredita-se que a educação física é um componente curricular que precisa estar articulada com o Referencial de Rondônia, o PPP da escola, os planos dos professores, discurso e ações docentes.

O que foi apresentado nesta dissertação pode sofrer alterações, a partir do que preconiza a Medida Provisória nº 746/2016 sobre a Base Nacional Comum Curricular, porque esta Medida altera tanto a carga horária do Ensino Médio, como propõe maior liberdade de escolha do currículo pelo aluno, conforme suas

necessidades e cursos pretendidos, estando, porém, a Medida aguardando o sancionamento pelo Presidente da República.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o planejamento de ações de formação continuada para os professores de Educação Física, nos seguintes aspectos: conteúdos curriculares para o Ensino Médio; aspectos metodológicos e avaliativos, que orientam a busca da práxis no chão da escola, tendo a interdisciplinaridade como fundamento básico; mediação pedagógica na condução dessas ações visando contribuir para um ser humano autônomo, crítico e participativo, corresponsável pela preservação do meio ambiente, respeitando a diversidade étnico-cultural e social. Entende-se que a formação continuada possa promover a compreensão das proposições dos documentos oficiais, mas que o docente assuma o papel de protagonista no que concerne ao planejamento de suas ações, não se limitando a transcrever e a esperar que a sua prática seja melhorada porque os documentos trazem orientações.

Como a pesquisa recorreu ao percurso da Educação Física, visando situar, unicamente, o componente curricular no contexto escolar, para então ocupar-se dos estudos documentais, sugere-se que estudos históricos sejam desenvolvidos no sentido de reconhecer também o espaço dessa disciplina, principalmente porque o país vive um momento de discussão de reformas do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adilson José de. História da Educação Física no exército brasileiro: história do corpo e formação do Estado. **Revista de História do Esporte**. São Paulo. v. 3, n. 2, dez.2010.

ALMEIDA, Claudia Mara; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogo Escolar**: as funções supervisora e orientadora. Curitiba: Ibpx, 2010.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. 10. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abril/2001.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Tradução de Reinaldo Guarany. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Edson Souza; SHIGUNOV, Viktor. **Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física**. v. 1 n. 1, 2000. Disponível em:< <http://www.peteducacaofisica.ufms.br/wpcontent/uploads/2016/02/Reflex%C3%B5es-sobre-as-abordagens-pedag%C3%B3gicas.pdf>> Acesso em 10/10/2016.

BARBA, Clarides Henrich de. **Ambientalização curricular no ensino superior**: o caso da Universidade Federal de Rondônia - campus de Porto Velho. (Tese (Doutorado em Educação Escolar), Araraquara, 2011.

BARKER, Ernest. **Teoria Política Grega**. Brasília: EdUnB, 1978.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João (Org). **A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI**. Lisboa. Educa/Fórum Português de administração educacional, 1999.

BAUER, Martin W. **Análise de Conteúdo Clássica**: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERTONI, Marina Rodrigues; PEREIRA, Ana Maria; PALMA, Ângela Teixeira P. Victória. **O contexto histórico, a gênese da ginástica e a consolidação da educação física. XIV Semana da Educação Pedagogia 50 anos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Estadual de Londrina. 2012**. < <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/temasdepesquisaeducacao/ocontextohistorico.pdf>>. Acesso em 15/09/2016.

BOBBIO, Norberto *et al.* **Dicionário de Política**. 5. ed. Brasília: São Paulo: UnB, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024**, de 27 de outubro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm>.

_____. **Lei nº 5.540/1968** - Reforma Educacional do Ensino Superior. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 promulgada em 20/12/1996. Brasília: Editora do Brasil. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCNs+)** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** - Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05/01/2017.

_____. **Programas de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek**. Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1958.

_____. Medida Provisória nº 746/2016. Senado Federal. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em 05/01/2017.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2010**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. **Resolução N.º 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 02/2012**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. **Lei n.º 10.793/03**. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; VELANGA, Carmen Tereza; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Currículo e Políticas Públicas**: reflexões pertinentes aos processos contemporâneos de formação e prática docente no contexto da interdisciplinaridade. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 324-336, março-setembro 2010.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Campo de poder, campo intelectual e habitus de classe. *In*: _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 2004, p. 183-202.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**: a Educação Física como componente curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CARVALHO, Yara Maria de. Corpo e História: o corpo para os gregos, pelos gregos, na Grécia Antiga. *In*: **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas/SP: Papirus, 2005.

_____. **Política educacional e Educação Física**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto político-Pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. *In* VEIGAS, Ilma(org).Escola: **Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP : Papirus, 1998.

CHIÉS, Paula V. **Iluminando o corpo**: As contribuições científicas ao conceito de corpo. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte Universidade de São Paulo, 2004.

CÔRREA, Ivan Livindo Senna; MORO, Roque Luiz. **Educação Física escolar**: reflexão e ação curricular. Ijuí: Unijuí, 2004.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista**, n. 22, 2003, p. 51-75, Universidade Federal do Paraná Brasil.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

CURY, Carlos Jamil. A Educação Profissional em três tempos. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 40, n.1, p. 128-143, jan./abr. 2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade; RAMOS, Glauco Nunes Souto; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lílian Aparecida; SILVA, Eduardo Vinicius Mota e; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luís; PONTES, Gustavo; CUNHA, Felipe. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p.17-32, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. SANCHES NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na Escola. *In*: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física**: questões e reflexões na escola. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. **Educação Física Escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

_____. **Educação Física e temas transversais na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física na Escola. *In*: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, Abril, 2000.

ELLIS, Myrian *et al.* **O Brasil Monárquico, tomo II**: declínio e queda do Império. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.

FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas/SP. 3. ed. Autores Associados, 2005.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. *In*: OLIVEIRA, Romualdo (Org.) **Política Educacional**: impasses e alternativas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **O Feudalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do Projeto Pedagógico *in* MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. 29/08 a 02/09/1994.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações**. Brasília: Plano, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2014.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

JAEGER, Werner. **Paidéia**. A formação do homem grego. Trad. de Artur M. Parreira. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1989.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 30-41.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?coduf=11>>. Acesso em 29/08/2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Maria Emília de. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos**: a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física. (Tese de Doutorado). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em:<http://media.wix.com/ugd/db85a1_a831ad33ea3c4fe185d6798684e1fbde.pdf>. Acesso em 18/10/2016.

LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Trad. Antonio Caruccio-Caporale. Porto Alegre: L&PM, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARINHO, Inezil Penna. **Introdução ao estudo da Filosofia da Educação Física e dos Desportos**. Brasília: Horizonte, 1984.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, março/2000.

MATTHIESEN, Sara Quenzer; DARIDO, Suraya Cristina; LORENZETTO, Luiz Alberto; IÓRIO, Laércio Schwantes; RANGEL, Irene Conceição Andrade; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luís; SILVA, Eduardo Vinicius Mota e; VENÂNCIO, Luciana; CARREIRO, Eduardo Augusto; MONTEIRO, Alessandra Andréa; GALVÃO, Zenaide. Linguagem, Corpo e Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Ano 7, n. 2, p. 129-139, 2008.

MEDINA. João Paulo Subirá. **A Educação Física Cuida do Corpo e “Mente”**. 13. ed. Campinas/SP: Papirus, 1995.

MENDES, Alessandra Dias; AZEVÊDO, Paulo Henrique. Políticas públicas de esporte e lazer & políticas públicas educacionais promoção da Educação Física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas? **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 127-142, setembro 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49. jan/abr. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas/SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. **Meaningful Learning Review**. v. 1(3), p. 25-46, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção A reflexão e a prática no ensino; v. 8).

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, pp.55-77, jul/dez 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai/ago. 2009.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéas; SOUSA, Antonia Abreu de. O Banco Mundial no chão da escola. In: SOUSA, Antônio de Abreu *et al.* (orgs). **Trabalho capital mundial e formação de Trabalhadores**. Ceará: SENAC. 2008.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física humanista**. São Paulo: Ao Livro Técnico, 1985.

_____. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. Portugal: Porto, 2001.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e organização curricular: educação infantil e Ensino Fundamental**. Londrina/PR: UEL, 2010.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Jayr Jordao. **Os Exercícios Físicos na História e na Arte do Homem Primitivo aos nossos dias**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

RANGEL, Irene Conceição Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. Jogos e Brincadeiras. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, Maria. **Manual Teórico-Prático de Educação Física Infantil**. São Paulo: Parma, 1985.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. 18. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

RONDÔNIA, **Referencial Curricular de Rondônia Ensino Médio**. Porto Velho: SEDUC, 2013.

_____. **Ofício nº 155/2016**. Porto Velho: SEDUC, 2016.

_____. **Portaria nº. 0704/2011- GAB/SEDUC**. Porto Velho: SEDUC, 2011.

_____. **Projeto Político Pedagógico Escola 1**. Porto Velho: 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico Escola 2**. Porto Velho: 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico Escola 3**. Porto Velho: 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico Escola 4**. Porto Velho: 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico Escola 5**. Porto Velho: 2016.

_____. **Censo Escolar e Estatística da SEDUC**. Porto Velho: Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Controle, Avaliação e Estatística (GCAE), 2016.

_____. **Portaria 001/99-JIJ/PV** (RONDÔNIA, 1999). Disponível:<
<https://www.tjro.jus.br/informacoes-do-juizado-da-infancia-e-da-juventude>> Acesso em 05/01/2017.

_____. **Portaria nº. 0704/2011**. Porto Velho: GAB/SEDUC, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco, 2014.

SANTOS, José Henrique dos. *Parâmetros de Eficácia Pedagógica no Planejamento e no Desenvolvimento do ensino em Educação Física*. In: PEREIRA, Sissi Aparecida Martins; SOUZA, Gisele Maria Costa. **Educação Física Escolar: Elementos para pensar a prática educacional**. São Paulo: Phorte, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

_____. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013a.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota e; VENÂNCIO, Luciana. *Aspectos Legais da Educação Física e Integração à Proposta Pedagógica da Escola*. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Marilsa Miranda. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara/SP: Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA, S. E. O USO DE RECURSOS DIDATICOS NO ENSINO ESCOLAR. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas"**. Arq Mudi. 2007.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional (Rondônia)**. Porto Velho: Rondoniana, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Cadernos Libertad-1. 7. ed. São Paulo, 2000.

_____. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VELANGA, Carmen Tereza. Currículo, Universidade, Diversidade: Reflexões para uma prática inclusiva no curso de Educação Física. In: FREIRE, Ivete de Aquino; VENERE, Mário Roberto. (Orgs.) **Educação Física e Esportes sob a ótica social**. Porto Velho: Edufro, 2008, p.33-47.

VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 7. ed. Campinas/SP: Papirus, 1998.

_____. **Didática o Ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.1, p.97-109, jan./mar. 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de Transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

ZANARDINI, João Batista. A ideologia do desenvolvimento e da globalização e as proposições curriculares elaboradas (1961-2002). *In*: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; DEITOS, Roberto Antonio. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou estudante do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: *Políticas Públicas em Educação Física no Estado de Rondônia: uma análise do Referencial Curricular da rede estadual no município de Porto Velho – o ideal e o real*, sob a orientação do Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba/UNIR.

A relevância desta pesquisa ocorre diante da problemática da prática pedagógica de Educação Física em relação às diretrizes e Parâmetros Nacionais e Estaduais, problema este que ainda carece de pesquisas e avaliações na escala de Porto Velho. Além disso, destaca-se também como justificativa para realização desta pesquisa a possibilidade dela servir de auxílio aos professores para refletir a respeito da Educação Física desenvolvida no seu cotidiano docente, ajudando-os quanto aos rumos que a disciplina toma nas escolas a partir das políticas públicas que as norteiam.

O objetivo da pesquisa é “Analisar como as políticas públicas em Educação Física no estado de Rondônia, se materializam a partir da análise do Referencial Curricular da rede estadual no município de Porto Velho”.

Os procedimentos da coleta de dados da pesquisa envolverão a realização de: a) análise documental: as Políticas públicas de Educação Física do Estado de Rondônia por meio de documentos, LDB 9394/96, os PCNs, o Referencial Curricular do Estado de Rondônia, o projeto político pedagógico para a Educação Física das escolas pesquisadas e os planos de ensino dos professores de escolas públicas da disciplina de Educação Física.; b) Serão entrevistados os professores de Educação Física da rede pública do Estado de Rondônia, no município de Porto Velho, com a finalidade de analisar as políticas públicas da Educação Física relacionadas os PCNs e o Referencial Curricular Estadual de Rondônia para a educação básica empregados nos projetos e

práticas pedagógicas no ensino da Educação Física em escolas da rede estadual em Porto Velho-RO.

Sua participação envolve a concessão de uma entrevista que será gravada, e que tem a duração aproximada de 60 minutos. Os arquivos das entrevistas serão gravados em CD, armazenados pela pesquisadora e disponibilizados ao participante. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar.

Não há riscos previsíveis para sua participação na pesquisa. Os benefícios da pesquisa para os participantes serão favorecer uma reflexão acerca da própria prática pedagógica e para a sociedade, a pesquisa poderá contribuir para ampliação do acervo de conhecimento acerca dos desafios do currículo e do ensino da Educação Física em Porto Velho com ênfase para as políticas públicas a ela concernentes.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora:

PESQUISADORA
LILIAN CATIÚSCIA EIFLER FIRME DA SILVA ENDEREÇO: Rua Mário Tavares, 5561. Bairro Flodoaldo Pontes Pinto. Porto Velho-Rondônia. TELEFONE: (69) 9362-5566 EMAIL: cati.firme@gmail.com

Certa de sua participação na realização da pesquisa agradeço e coloco-me a disposição.

Porto Velho, _____ de _____ de _____.

LILIAN CATIÚSCIA EIFLER FIRME DA SILVA
Pesquisadora

PROF. DR. CLARIDES HENRICH DE BARBA
Professor Orientador

Responsável do Projeto Email: claridesbarba@gmail.com
Email: cati.firme@gmail.com

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após ter lido e discutido com a pesquisadora os aspectos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após estar esclarecido (a), declaro que concordo em participar voluntariamente da presente pesquisa e não ter recebido nenhuma forma de pressão para tanto. Declaro, também, ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE B – Modelo de Entrevista com o professor de Educação Física



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



Políticas Públicas em Educação Física no Estado de Rondônia: uma análise do Referencial Curricular da rede estadual no município de Porto Velho – o ideal e o real

ENTREVISTA

1. Você tem conhecimento do Referencial Curricular do Estado de Rondônia?
2. Você participou do processo de elaboração do Referencial Curricular do Estado de Rondônia para a Educação Física? Houve o dia “c” em sua escola? Fale a respeito.
3. Após a aprovação e divulgação do novo Referencial, o Estado proporcionou “feedback” com os professores acerca do mesmo? Você teve algum tipo de aperfeiçoamento? Fale a respeito.
4. Você notou melhora no processo ensino/aprendizagem após a elaboração do Referencial Curricular do Estado de Rondônia para a Educação Física?
5. O Referencial Curricular do Estado de Rondônia atende às suas expectativas como professor?
6. Como é sua aula de Educação Física?
7. Você utiliza o conteúdo dos PCNs e Referencial Curricular do Estado de Rondônia para a Educação Física em seus planos de ensino? Como você aplica esses conteúdos em suas aulas? Fale a respeito.
8. Você trabalha com os conteúdos transversais em suas aulas? Como você os aplica? Fale a respeito.

9. Como você tem desenvolvido a inclusão escolar em suas aulas de Educação Física? Fale a respeito.
10. De que maneira você procura desenvolver a preparação para o trabalho e para a vida do aluno nas aulas de Educação Física?
11. Espaço para o entrevistado dar suas contribuições.

APÊNDICE C – Modelo de Questionário Perfil do Professor



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



Políticas Públicas em Educação Física no Estado de Rondônia: uma análise do Referencial Curricular da rede estadual no município de Porto Velho – o ideal e o real

PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSOR

ESCOLA: _____

CIDADE: PORTO VELHO-RO

ESCOLARIDADE:

1. () GRADUADO () PÓS-GRADUADO () MESTRADO () DOUTORADO

2. ONDE FEZ SUA GRADUAÇÃO

() UNIVERSIDADE PÚBLICA () UNIVERSIDADE PARTICULAR

QUAL: _____

DADOS PROFISSIONAIS:

3. ONDE DESENVOLVE SUAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS COMO EDUCADOR FÍSICO:

() TRABALHA SOMENTE EM ESCOLA(S) ESTADUAL(IS)

() TRABALHA SOMENTE EM ESCOLA(S) MUNICIPAL(IS)

() TRABALHA EM ESCOLA ESTADUAL E MUNICIPAL

() TRABALHA EM ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA

4. REGIME DE TRABALHO:


() ESTATURÁRIO/CONCURSADO () EMERGENCIAL

5. HÁ QUANTO TEMPO LECIONA A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

6. O QUE SIGNIFICA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA VOCÊ? E O QUE O MOTIVOU A ESCOLHER A PROFISSÃO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

ANEXOS

ANEXO 1 – Número de Escolas Estaduais




GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE CONTROLE, AVALIAÇÃO E ESTATÍSTICA - GCAE
NÚCLEO DO CENSO ESCOLAR E ESTATÍSTICA

Município	Dependência Administrativa	Localização	Número de Escolas
Porto Velho	Estadual	Urbana	34
	Federal	Urbana	1
	Privada	Urbana	13
Total:			48

Fonte: NCEE/GCAE/SEDUC

Nome: Claudio Antônio de Melo
Função: Chefe de Núcleo I
Matrícula: 30.0007746

ANEXO 2 – Ofício Nº 155/2016 – GAB/SEDUC


GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DEDUCAÇÃO
seduc@seduc.ro.gov.br

Palácio Rio Madeira, Edifício Rio Guaporé, Reto 1, Rua Padre Chiquinho - CEP 76.801.468-Porto Velho-RO, Fone: (69) 3216 5338/5386/5389-Fax-5372/5337
OFÍCIO Nº 155/2016-GAB/SEDUC

Porto Velho, 11 de janeiro de 2016.

A sua Senhoria o Senhor
CLARIDES HENRICH DE BARBA
Professor Orientador da Fundação Universidade Federal de Rondônia-Unir
Departamento de Ciências da Educação
Nesta.

Assunto: Informações sobre a Construção do Referencial Curricular do Estado de Rondônia.


Senhor Professor,

Com os nossos cumprimentos, e em resposta ao Termo de Anuência para Realização de Pesquisa, datada de 18 de outubro de 2015, informamos a Vossa Senhoria que, esta Secretaria disponibiliza acesso aos documentos referentes ao processo de elaboração do Referencial Curricular do Estado de Rondônia, na Diretoria Geral de Educação-DGE e também autoriza a citação desta instituição na Dissertação da Pesquisadora Responsável e em futuras publicações.

Encaminhamos em anexo documento com relato sobre a construção do Respectivo Referencial Curricular para vosso conhecimento.

Atenciosamente,

APARECIDA DE FÁTIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA
Secretária de Estado da Educação


OUVIDORIA
Estadual da Educação


0800 647 3838
ouvidoria@seduc.ro.gov.br
facebook.com/ouvidoriaseducro

csn

1601.00473/2016

ANEXO 3 – Relato sobre a construção do Referencial Curricular de Rondônia

155



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Gerência de Educação
Porto Velho - RO, Fone: (69)

RELATO SOBRE ACONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDÔNIA

Do Currículo Escolar:

Até o ano de 2012 os professores das escolas da rede estadual de ensino elaboravam seus planos de curso, com seus respectivos planos de aulas, tendo por base o livro didático, as matrizes curriculares para o ensino fundamental, construídas por alguns professores e técnicos da SEDUC na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e ainda por meio de pesquisas na internet, sendo que para o ensino médio não havia matriz curricular (hoje referencial curricular), até o ano 2012.

Como Rondônia, até aquele época não possuía Referencial Curricular para atender as atividades de docência dos professores, a SEDUC impulsionada pelo MEC teve a iniciativa de formar uma Comissão, composta por técnicas da Gerência de Educação-GE com o objetivo, efetivamente, de trabalhar em prol da construção do referencial Curricular do Estado de Rondônia, contemplando todas as áreas de conhecimento, com seus componentes curriculares, para atender tanto ao ensino fundamental quanto para o ensino médio, numa dimensão pioneira onde essa construção se daria com o envolvimento dos profissionais da educação num momento ímpar de participação coletiva, assegurando assim a realização de um processo democrático.

Da Trajetória Planejada:

O processo de construção do Referencial Curricular do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Rondônia para atender as escolas da rede pública estadual de ensino iniciou no mês de maio de 2012, com o desenvolvimento das seguintes atividades:

- o 1. Reuniões de planejamento;
- Estudo de bases legais que norteiam a educação do estado de Rondônia, em especial as Resoluções nº 4/2010, 7/2010 e 2/2012 do Conselho Nacional de Educação-CNE;
- o 2. Reuniões de deliberações da estrutura do documento do referencial;

- Encontros em Porto Velho e em alguns municípios para a sensibilização quanto a necessidade da construção do referencial Curricular, tendo por base a obra: Currículo – Território em Disputa, de Miguel G. Arroyo.
- Construção da estrutura das áreas de conhecimento, contemplando eixos temáticos, conteúdos, competências e habilidades para cada componente curricular, pela equipe formadora da GE e alguns professores de escolas de Porto Velho, atendendo a estrutura do documento, conforme deliberações em reuniões anteriores, formatando uma versão preliminar do documento;
- Realização de Seminário sobre o Currículo tendo como palestrante o Prof. Dr. Miguel Arroyo e com a participação de professores, de Coordenadores Pedagógicos das escolas e das CRE's, técnicos da SEDUC e de órgãos parceiros;
- Repasse, com orientações, da versão preliminar do Referencial Curricular impresso e em CD às CRE's para apresentação e discussão junto às escolas visando as devidas contribuições;
- Realização do dia "C" – Dia do Currículo na escola – para discussão e propostas da comunidade escolar;
- Realização de Fóruns Regionais para sistematização das contribuições advindas das escolas para o Referencial Curricular;
- Realização do Fórum Estadual para sistematização das contribuições advindas dos Fóruns Regionais, com a participação de coordenadores pedagógicos das escolas e das CRE's;
- Correção da versão final do Referencial Curricular;
- Envio do Referencial à Empresa para formatação e diagramação do documento;
- Reprodução do Referencial Curricular em cadernos para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos-EJA; e
- Encontro Estadual para divulgação e repasse do Referencial Curricular para as escolas, visando sua implementação a partir do ano letivo de 2013.

Da construção do documento:

Foram realizadas reuniões para a deliberação da estrutura do documento do referencial curricular, com a participação de técnicos da SEDUC e das CRE's, técnicos representando órgãos parceiros como: Sintero, Conselho Estadual de Educação-CEE/RO, SEJUS, SEAGRI/EMATER e demais órgãos afins, convidados, tendo por base a estrutura apresentada pela equipe de coordenação do Currículo. A estrutura deliberada, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, é composta de uma fundamentação teórica, as áreas de conhecimento, de acordo com a Diretrizes Nacionais como: Resolução nº 4/2010,

nº 7/2010 e nº 2/2012, com seus respectivos componentes curriculares, os temas transversais/sociais, as modalidades de educação atendidas no estado e os conteúdos obrigatórios por lei.

Do documento - Referencial Curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA:

O Currículo Escolar configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos e, que o Currículo inclui não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto pedagógico escolar e currículo escolar.

Para a construção desse documento foram apresentados alguns pontos considerados relevantes e que foram resultados de estudos da legislação educacional e dos encontros de sensibilização realizados em vários momentos e lugares que atendem a educação em Rondônia, como:

- ✓ O currículo é um documento real, norteador e balizador das ações pedagógicas;
- ✓ Deve ser articulado e contextualizado;
- ✓ Ser de acordo com a realidade escolar;
- ✓ O currículo deve conter conteúdos obrigatórios, porém flexível, para atender às necessidades de aprendizagem do aluno, etc.

Procurando atender a esses anseios, o Referencial Curricular de Rondônia priorizou em seu contexto o que considerou pertinente e necessário de uma forma geral, globalizada e contextualizada, deixando para a escola junto com a comunidade, de acordo com sua autonomia, atender suas especificidades, locais e regionais, quando da construção do seu currículo escolar.

Do envolvimento dos professores das escolas:

A partir da versão preliminar do referencial curricular, os professores da rede estadual de ensino participaram de estudos e discussões apresentando suas contribuições na construção do documento, num momento ímpar de participação coletiva. A realização do dia “C” – Dia do Currículo na escola – foi um sucesso.

Após o dia “C” foram realizados os Fóruns Regionais e o Fórum Estadual, os quais contaram com a valiosa participação de professores, coordenadores pedagógicos das escolas e das CRE's.

Das modalidades de educação:

No que concerne as modalidades de Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, é importante ressaltar que o currículo para atender essas modalidades é o mesmo apresentado no referencial para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a EJA, isto é, os alunos atendidos por essas modalidades devem conhecer e estudar o mesmo que contemplado para as demais escolas. Porém, suas especificidades deverão ser atendidas quando da construção do currículo de cada escola que ofereça essas modalidades, seja em componentes curriculares da Base Nacional Comum ou na Parte Diversificada do Currículo.

Para a Educação de Jovens e Adultos-EJA foi construído um caderno específico, contendo o ensino fundamental e o ensino médio, com a mesma estrutura do Regular, diferenciando e priorizando em seu contexto as especificidades da EJA, numa tentativa de considerar o tempo e carga horária dispensada para essa modalidade de educação.

Para a Educação do Campo, além de ser o mesmo referencial do ensino fundamental e médio regular, foi contemplado para o ensino médio, o componente curricular de NBAZ – Noções Básicas de Agroecologia e Zootecnia, com seus eixos temáticos, conteúdos, competências e habilidades.

E para a Educação Especial, deverá haver apenas adaptação curricular de acordo com a necessidade especial de cada educando atendido por essa modalidade, tendo por base o mesmo referencial curricular do ensino regular, seja do ensino fundamental ou do ensino médio.

Dos Temas Transversais/Sociais e Conteúdos obrigatórios por lei:

Considerou-se também pertinente, e necessário, incluir no Referencial Curricular Temas e conteúdos obrigatórios por lei, assegurando para que sejam conhecidos e trabalhados pelos professores com o objetivo de que a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização realmente aconteça no espaço escolar. Os temas e conteúdos contemplados são:

- Educação Ambiental;
- Educação para o Trânsito;
- Direitos Humanos e Diversidade;
- Ética e Cidadania;
- Orientação Sexual e prevenção à Saúde;
- Pluralidade Cultural;
- Educação Fiscal;
- Os Direitos das Crianças e dos Adolescentes;
- História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena;

- Música; e
- Os Símbolos Nacionais.

Perspectivas:

Pretende-se com a implementação do Referencial Curricular que os professores, a partir de agora, tenham um documento no qual seja o **referente** para o desenvolvimento do seu trabalho, com a autonomia de fazer seu planejamento utilizando metodologias, procedimentos e recursos que considerarem necessários e também buscar continuamente atualização em sua formação.

Porto Velho, 08 de janeiro de 2016.

Diretoria Geral de Educação-DGE/SEDUC

ANEXO 4 – Plano de ensino anual: Professor 1 (P1)

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA
FORMAÇÃO: ENSINO MÉDIO REGULAR 1ª a 3ª SÉRIE

JUSTIFICATIVA

Os novos conhecimentos e informações e a velocidade com que as novas tecnologias de comunicação permitem disseminá-los são um desafio para o sistema educativo. A educação é uma prioridade que tem sido ressignificada no mundo inteiro e diferentes países têm promovido reformas em seus sistemas educacionais.

No Brasil, as mudanças propostas para a educação básica trazem grandes desafios. No caso da reforma do Ensino Médio, alguns deles são:

- o A implementação de novas orientações curriculares, baseadas nas Diretrizes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- o A definição de um padrão de atendimento adequado a uma escola de jovens e jovens adultos;
- o A reestruturação da rede física para dar conta do novo padrão de atendimento estabelecido pelos sistemas educacionais;
- o A consolidação de mecanismos de avaliação que reflitam as modificações curriculares;

I Objetivos do Curso: Objetivo Geral.

Dominar os conhecimentos relativos ao movimento humano em sua complexidade estrutural e como elemento de convívio e construção cultural, por meio de ações integradas e participativas, para que desfrute de uma vida saudável e harmoniosa.

Objetivo Geral para o Ensino Médio:

Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente.

1. 1ª Série:

- Motivar e valorizar a aquisição dos conhecimentos já elaborados pela cultura e pela ciência.

2. 2ª Série:

- Motivar e valorizar a aquisição dos conhecimentos já elaborados pela cultura e pela ciência.
- Orientar e conduzir os alunos a acessar, selecionar e organizar os saberes culturais e científicos apropriando-se e incorporando-os em sua cultura corporal;

3. 3ª Série:

- Desenvolver a capacidade de PRODUZIR CONHECIMENTOS a partir de aproximações cada vez mais intensas com as informações específicas das diferentes áreas de ensino
- Desenvolver a autonomia em relação à produção e aquisição de conhecimento a partir do exercício sistemático da meta-cognição.

II -Carga horária: 80 HORAS**III COMPONENTES CURRICULARES.**

Propõe-se o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e enfatiza a formação geral para que o aluno, ao terminar essa etapa, possa continuar estudando e/ou entrar para o mercado de trabalho. A proposta é o desenvolvimento de um projeto pedagógico que tenha como objetivo o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e saber utilizá-las em contextos pertinentes. A educação agora é para a vida.

1-1ªS SÉRIES A,B, C ,D

N-1- Estudar o movimento em seus aspectos cinestésicos e anatômicos com o propósito de possibilitar a construção e estruturação destes em situações do cotidiano e nas manifestações da cultura corporal

1-Ergonomia

- a) Bases biomecânicas, fisiológicas e antropométricas

2-Conhecimento sobre aspectos cinésiofisiológicos

- a) Embasamento teórico
- b) Movimentos naturais
- c) Movimentos combinados
- d) Movimentos adaptados e livres

3-Qualidades físicas:

- a) Resistência, velocidade, força, equilíbrio

4- Conhecimento sobre grupos musculares

- a) Estudo e identificação dos grupos musculares envolvidos em ações motoras específicas

N 2 - Apresentar possibilidades de organização e vivência das manifestações lúdicas e esportivas para oportunizar o acesso a conhecimentos e práticas que propiciem a autonomia e estímulo a uma vida ativa.

1- O Preparo do organismo para a prática do esporte.

- a) Aquecimento
- b) Alongamento
- c) Volta a calma

2- Aperfeiçoamento de fundamentos

- a) Voleibol; Futsal; Basquetebol; Handebol

3- Revisão e atualização quanto às mudanças das regras e noções básicas de arbitragem**4- Noções básicas das lesões típicas do esporte**

- a) Prevenções das lesões

5- Benefícios da atividade recreativas diminuição do stress**6- Princípios básicos da musculação: a) Benefícios / malefícios****7- O esporte como agente social**

- a) Respeito; Companheirismo; Coletividade

8- Práticas Desportivas**9 - Estudo das artes marciais (taekwondo)**

N – 3 - Análise das manifestações expressivas e rítmicas da cultura corporal a fim de propiciar o entendimento da importância destes componentes no cotidiano humano e suas relações com as possibilidades de ampliação das vivências motoras e convivência social.

1- Ginástica Geral

- a) Conceito / Histórico
- b) Benefícios / Malefícios
- c) Postura e execução correta dos exercícios

2- Ginástica Localizada

- a) Benefícios
- b) Postura Corporal
- c) Correção dos Movimentos
- d) Qualidades Físicas (Força/ Velocidade/ Ritmo/ Coordenação/ Flexibilidade, RESPIRAÇÃO, CONCENTRAÇÃO E RELAXAMENTO, etc.)

3- Ginástica Rítmica

- a) Conceito / Histórico
- b) Coordenação Geral
- c) Utilização dos materiais (arcos / bolas/ maças / cordas)

4- Dança

- a) Definições / Histórico
- b) Tipos/Características
- c) Danças Folclóricas Internacionais
- d) Países que influenciaram na colonização e desenvolvimento do Brasil (Portugal / África / Holanda / Itália / Japão)

1- Brinquedos Cantados

- Brincadeiras de roda do mundo infantil
 - Escravos de Jó/ cravo brigo com a rosa/ ciranda cirandinha

N – 4 - Estudar e analisar a importância do movimento humano em seus aspectos físico, fisiológico e de saúde geral com o propósito de possibilitar a autonomia em relação à prática da atividade física permanente

1- Avaliação

- a) Anamnese
- b) Testes antropométricos
- c) Testes neuromusculares
- d) Testes cardiorespiratórios
- e) Estudo e apoio na condução dos testes

2- Nutrição

- a) Obesidade; riscos e causas;
- b) Magreza (Controle do peso, fatores hormonais e sexuais)
- c) Pesquisa na escola, na cantina, no refeitório, em casa.

3- Treinamento

- a) Individualidade biológica
- b) Aquecimento
- c) Aptidão Física
- d) Trabalho com: equilíbrio, coordenação e ritmo
- e) Organização de plano de treinamento

4- Primeiros Socorros

- a) Transporte de acidentados
- b) Massagem cardíaca
- c) Materiais de Primeiros Socorros
- d) Traumas (entorses, fraturas, luxações)

5- Sistemas

- a) Respiratório
- b) Digestivo

6- Temas Gerais de Saúde e Atividade Física

- a) Drogas e atividade física
- b) DST / AIDS e esportes

2ªS SÉRIES A & B**N- 1 -****1-Ergonomia**

- b) Bases biomecânicas, fisiológicas e antropométricas

2-Conhecimento sobre aspectos cinésiofisiológicos

- e) Embasamento teórico
- f) Movimentos naturais
- g) Movimentos combinados
- h) Movimentos adaptados e livres

3-Qualidades físicas

- b) Resistência, velocidade, força, equilíbrio

4- Conhecimento sobre grupos musculares

- b) Estudo e identificação dos grupos musculares envolvidos em ações motoras específicas

N-2 –**1- O Preparo do organismo para a prática do esporte.**

- d) Aquecimento
- e) Alongamento
- f) Volta a calma

2- Aperfeiçoamento de fundamentos

- b) Voleibol, Futsal, Basquetebol, Handebol

3- Revisão e atualização quanto às mudanças das regras e noções básicas de arbitragem**4- Noções básicas das lesões típicas do esporte**

- b) Prevenções das lesões

5- Benefícios da atividade recreativas diminuição do stress**6- Princípios básicos da musculação: a) Benefícios / malefícios****7- O esporte como agente social.**

- b) Respeito; Companheirismo; Coletividade

8- Práticas Desportivas**9 - Estudo das artes marciais (taekwondo)****N-3-****1- Ginástica Geral**

- d) Conceito / Histórico
- e) Benefícios / Malefícios
- f) Postura e execução correta dos exercícios

2- Ginástica Localizada

- e) Benefícios
- f) Postura Corporal
- g) Correção dos Movimentos
- h) Qualidades Físicas (Força/ Velocidade/ Ritmo/ Coordenação/ Flexibilidade, etc.)

3- Ginástica Rítmica

- d) Conceito / Histórico
- e) Coordenação Geral
- f) Utilização dos materiais (arcos / bolas/ maças / cordas)

4- Dança

- d) Definições / Histórico
- e) Tipos/Características
- f) Danças Folclóricas Internacionais
- d) Países que influenciaram na colonização e desenvolvimento do Brasil (Portugal / África / Holanda / Itália / Japão)

N- 4 –**1- Avaliação**

- a) Anamnese
- b) Testes antropométricos
- c) Testes neuromusculares
- d) Testes cardiorespiratórios
- e) Estudo e apoio na condução dos testes

2- Nutrição

- a) Anemia; Bulimia e Anorexia
- b) Grupos Alimentares
- c) Alimentação adequada
- d) Nutrição antes e depois do exercício
- e) Nutrição para recuperação

3- Treinamento

- a) Sobrecarga e adaptação
- b) Intensidade e volume
- c) Trabalho com: força, velocidade e agilidade
- d) Organização do plano de treinamento

4- Primeiros Socorros

- a) Mal súbito; vertigem, síncope, desmaio
- b) Traumas (estiramento muscular / rompimento ligamento e tendões)
- c) Acidentes (cortes/ ferimentos / queimaduras / escoriações)

5- Sistemas

- a) Circulatório
- b) Esquelético
- c) Muscular

6- Temas Gerais de Saúde e Atividade Física

- a) Drogas e Atividade Física: fumo, álcool
- b) Musculação: Idade; Anabolizantes; causas e efeitos; cuidados essenciais; mitos e tabus
- c) Postura: (Cuidados para o futuro); Deformidades posturais; Vícios posturais.

3ªS SÉRIES A & B**1- N – 1 Ergonomia**

- a) Fatores ambientais: ruídos; vibrações; iluminação; clima; substâncias químicas

2- Movimentos implícitos nas:

- a) Danças / lutas / teatro/ ginástica / esportes e atividades lúdicas

3- Análise do movimento

- a) Identificação
- b) Análise
- c) Variação / Reestruturação dos movimentos

4- Conhecimento sobre grupos musculares correlacionados com diferentes profissões.**N – 2 –****1- Noções básicas de súmulas e arbitragens****2- A importância da relação do indivíduo com o seu meio ambiente**

- Nível escolar
- Comunidade

3- Fundamentos teóricos para planejamento de pequenos eventos nas áreas

- Esportivas
- Recreativas
- Lazer

4- Planejamento, organização e execução de eventos

- Esportivas
- Recreativas
- Lazer

5 - Estudo das artes marciais (Karatê / Judô)

6- Prática desportiva (inclusão de esportes alternativos e inovadores da cultura local)

N – 3 –

1- Ginástica geral

- Elaboração e apresentação de séries artísticas

2- Ginástica de Academia

- Conceito / História
- Novas Tendências
- Tipos: Body Sistem; Tai Bo; Aero Box; Combat

3- Dramatização e Expressão Corporal

- Teatro de Fantoches: Confecção e manipulação
- Teatro: Dramatização Corporal

4- Dança

- Elaboração e apresentações coreográficas

5- Folclore

- Organização de festas regionais e nacionais

6- Ginástica Olímpica

- Conceito / Histórico
- Normas de segurança dos aparelhos
- Utilização dos aparelhos

N - 4

1- Avaliação

- Anamnese
- Testes antropométricos
- Testes neuromusculares
- Testes cardiorrespiratórios
- Estudo e apoio na condução dos testes

2- Nutrição

- Necessidades nutricionais para rendimento
- Repositores energéticos
- Suplementos alimentares
- Estratégias de suplementação
- Distúrbios (gastrointestinais / outros)

3- Treinamento

- Individualidade biológica
- Sobrecarga e adaptação
- Intensidade e volume
- Trabalho com: flexibilidade e resistência
- Organização de plano de treinamento

4- Primeiros Socorros

- Corpos Estranhos
- Insolação
- Ataques Epiléticos
- Processos alérgicos

5- Sistemas

- Aparelho locomotor
- Aparelho cardiorrespiratório

6- Temas Gerais de Saúde e Atividade Física

- Atividade Física e prevenção de doenças: Osteoporose
- LER/DORT
- Stress: Fase adulta; Fase infantil; Derivado de pressões esportivas
- Relaxamento; massagens
- Psicologia esportiva

ANEXO 5 – Plano de ensino anual: Professor 2 (P2)



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
E.E.E. F.M.

Curso de Ensino Médio

Séries : 1º Ano

Disciplina : Educação Física

Local : Quadra Poliesportiva / Sala de Aula /Laboratório

Período: Ano Letivo /2016

Ementa : O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino Médio é muito importante na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. Ressignificar esses elementos da cultura e construí-los coletivamente é uma proposta de participação constante e responsável na sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, e a nova Matriz Curricular/SEDUC, trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física, enfatizando a organização do Ensino Médio Inovador, com essa medida passa-se a valorizar a Educação, consolidando a importância da formação dos escolares a partir dos suas experiências na vida escolar.

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.

Objetivo Geral :

Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente.

Objetivos Específicos :

1. Estimular vivências e experiências do movimentar-se, desenvolvendo conhecimento e respeito ao seu próprio corpo e ao corpo do outro, percebendo que o nosso corpo é portador de linguagens utilizáveis nos processos de interação social.
2. Possibilitar vivências e conhecimentos ligados às atividades físicas que permitam a interação social da Educação Física com a sociedade (família, comunidade, bairro, etc.).
3. Enfocar a diversidade cultural regional para a formação de identidades através da atividade física, considerando-se os aspectos de relação homem-natureza, percebendo como a Educação Física pode atuar para respeitar a diversidade cultural e manutenção e conservação do meio ambiente.
4. Proporcionar vivências e experiências através da atividade física, a partir da compreensão das múltiplas linguagens corporais, partindo da diversidade de situações étnicas através da utilização de jogos, danças, lutas, esporte, mímica, etc.
5. Proporcionar o entendimento da relação entre a atividade física e as diversas linguagens artísticas, promovendo a formação e o desenvolvimento do senso estético, possibilitando o conhecimento crítico aos padrões de beleza impostos/criados.

COMP ETÊNCIA

- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo, analisando e valorizando os aspectos sociais, éticos, afetivos, psicológicos e políticos que estão envolvidos na cultura do movimento, aprofundando os conhecimentos das diversas possibilidades de manter o corpo em movimento para obtenção e manutenção da saúde.

Conteúdos Programáticos:

Linguagens Corporais:

- Conhecimento e percepção das potencialidades e limitações do seu próprio corpo e do outro, através de vivências e experiências em atividades físicas com predominância nos Esportes Básicos Comuns e/ou Esportes Alternativos.

Linguagens Corporais na Sociedade:

- Compreensão das diferenças de lazer, recreação e esportes, reconhecendo suas manifestações ao longo da história e em dias atuais.
- Conhecimento da legislação que valida os direitos do cidadão para obtenção de lazer, esportes e atividades físicas como política pública social;
- Linguagens Corporais para Saúde Coletiva;
- Noções preliminares de epidemiologia;
- Conceito e sua aplicação na sociedade;
- Epidemiologia da atividade física;
- DSTs.
- A urbanização e suas implicações para opções de lazer, considerando a utilização dos espaços físicos na comunidade para a prática de atividades físicas em geral, como fator de favorecimento da socialização entre seus integrantes.
- Análise da influência da mídia nos eventos de atividade física e expressões culturais, compreendendo a relação entre mídia e consumo.

Linguagens Corporais e Específicas

- Ampliação dos conhecimentos e vivência dos Esportes da Natureza, tais como:

1. Caminhadas Ecológicas, Trilhas;
2. Ciclismo, Canoagem, bem como outras atividades praticadas na região, como instrumentos de respeito às diversidades culturais e a necessidade de preservação do meio ambiente.

Ciclismo, Canoagem, bem como outras atividades praticadas na região ou outras manifestações rítmicas, criando coreografias pertinentes a cultura e ao folclore brasileiro.

- Conhecimento das características das diversas modalidades de ginástica (esportivas, de academia, geral, etc.), através da prática dos seus fundamentos, ressaltando a importância da participação de todos em busca de seus objetivos em conformidade com suas possibilidades.

Linguagens Corporais para Saúde Coletiva:

- Aprofundamento da anatomia funcional do sistema esquelético e muscular e sua resposta à prática de exercícios relacionadas com as forças aplicadas (cinesiologia).
- Conhecimentos ampliados sobre os tipos de alimentos e sua relação com algumas doenças da modernidade como: obesidade, hipertensão e diabetes; - Pirâmide da Atividade Física;
- Noções básicas sobre o metabolismo alimentar e sua relação com a prática de exercícios;
- Socorros de urgências: massagem cardíaca; transporte de acidentados.
- Compreensão dos princípios da atividade física sistematizada: individualidade biológica, sobrecarga, continuidade e interação volume/intensidade.
- Análise de algumas patologias (Distúrbios Dismórficos Corporais) inerentes ao excesso de peso, magreza e prática exagerada de exercício físico;
- O stress como fator interveniente na qualidade de vida.

Avaliação

O processo de avaliação deve levar em consideração a faixa etária dos alunos e o grau de autonomia e discernimento que possuem. Esse processo, por se manifestar de forma contínua, poderá revelar as alterações próprias e características desse momento do aprendizado. Abordagens que incluam os adolescentes como participantes do processo avaliativo serão bem aceitas, pois além de estimular o desenvolvimento da responsabilidade pelo próprio processo, creditando-lhes maturidade/ responsabilidade, também favorecerá a maior compreensão e localização desses alunos na construção do conhecimento.

Os instrumentos poderão ser tão variados quanto forem os conteúdos e seus objetivos; no entanto, mais do que nunca é importante que sejam claros para o aluno, pois o senso crítico, característico dessa faixa etária, aliado à necessidade de sentir-se reconhecido, tornarão o processo de avaliação significativo.

Esses instrumentos poderão estar inseridos nos conteúdos de aprendizagem, como uma forma sistemática de valorização e de reflexão sobre os recortes possíveis de serem observados. Por exemplo, ao se tomar conhecimento sobre o nível de resistência aeróbia por meio do teste Cooper, os alunos apreenderão nesse instrumento de avaliação qual referencial comparativo e que critério classificativo foi utilizado. Como conteúdos, os instrumentos de avaliação poderão representar a forma concreta de apropriação, por parte dos alunos, do conhecimento socialmente construído, revelando, quando utilizados, que intenções e aspectos desse conhecimento estão sendo valorizados. Esse sentido fica explicitado quando o aluno conscientiza-se, como sujeito da ação, que poderá optar por se adequar a um modelo ou sugerir opções baseadas em uma crítica reflexiva.

Obs: As atividades e os conteúdos poderão sofrer alterações devido as condições climáticas, espaços físicos, recursos materiais ou fatores de risco a integridade física dos alunos e professores.

Referências

- ABERASTURY, A. A criança e seus jogos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BABIN, P. e KOULOUMDJIAN, M.F. Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BETTI, M. Janela de vidro: educação física e esportes. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado, Instituto de Educação, 1997.
- _____. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRUHNS, T. H. O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas: Papirus, 1993.
- CASTELLANI FILHO, L. Considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela Educação Física escolar. Revista Paulista de Educação Física, supl. n. 1, 1995.
- CLARO, E. Método dança. Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Robe, 1995.
- FARIAS JR., A. G. Questões do gênero e co-educação: algumas considerações idáticas sobre o enfoque multicultural. Revista do Núcleo de Sociologia do Futebol, n. 2, 1995.
- FREIRE, J. B. De corpo e alma. São Paulo: Summus, 1991.
- _____. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.
- HILDEBRANDT, H. e LAGING, R. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KAMII, C. e DEVRIES, R. Jogos em grupo. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KENSKI, V. O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física. Motriz, v. 1, n. 2, 1995.
- LAPIERRE e AUCOUTURIER. A simbologia do movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. (Coords.). Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Revista de Educação AEC, v. 15, n. 60, 1986.
- PREFEITURA DE PORTO VELHO. Matriz curricular da educação Física (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Porto Velho: SEMED, Porto Velho 2008.



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

E.E.E. F.M.

Curso de Ensino Médio

Séries : 2º Ano

Disciplina : Educação Física

Local : Quadra Poliesportiva / Sala de Aula /Laboratório

Período: Ano Letivo /2016

Ementa : O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino Médio é muito importante na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. Ressignificar esses elementos da cultura e construí-los coletivamente é uma proposta de participação constante e responsável na sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, e a nova Matriz Curricular/SEDUC, trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física, enfatizando a organização do Ensino Médio Inovador, com essa medida passa-se a valorizar a Educação, consolidando a importância da formação dos escolares a partir dos suas experiências na vida escolar.

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.

COMPETÊNCIA

- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo, analisando e valorizando os aspectos sociais, éticos, afetivos, psicológicos e políticos que estão envolvidos na cultura do movimento, aprofundando os conhecimentos das diversas possibilidades de manter o corpo em movimento para obtenção e manutenção da saúde.

Objetivo Geral :

Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente.

Objetivos Específicos :

1. Estimular vivências e experiências do movimentar-se, desenvolvendo conhecimento e respeito ao seu próprio corpo e ao corpo do outro, percebendo que o nosso corpo é portador de linguagens utilizáveis nos processos de interação social.
2. Possibilitar vivências e conhecimentos ligados às atividades físicas que permitam a interação social da Educação Física com a sociedade (família, comunidade, bairro, etc.).
3. Enfocar a diversidade cultural regional para a formação de identidades através da atividade física, considerando-se os aspectos de relação homem-natureza, percebendo como a Educação Física pode atuar para respeitar a diversidade cultural e manutenção e conservação do meio ambiente.
4. Proporcionar vivências e experiências através da atividade física, a partir da compreensão das múltiplas linguagens corporais, partindo da diversidade de situações étnicas através da utilização de jogos, danças, lutas, esporte, mímica, etc.
5. Proporcionar o entendimento da relação entre a atividade física e as diversas linguagens artísticas, promovendo a formação e o desenvolvimento do senso estético, possibilitando o conhecimento crítico aos padrões de beleza impostos/criados.

COMP ETÊNCIA

- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo, analisando e valorizando os aspectos sociais, éticos, afetivos, psicológicos e políticos que estão envolvidos na cultura do movimento, aprofundando os conhecimentos das diversas possibilidades de manter o corpo em movimento para obtenção e manutenção da saúde.

Conteúdos Programáticos:

LINGUAGEM E INTERAÇÃO

Linguagens corporais e Específicas

- Participação no planejamento e organização de atividades físicas na escola que favoreçam a integração dos seus participantes, com ênfase nos Esportes Básicos Comuns e/ou Esportes Alternativos.

Linguagens Corporais na Sociedade

- A ética dentro e fora das competições esportivas;
- Vivência e exemplificação de situações éticas, tanto como atletas em competições esportivas, assim como em qualquer outra função que venha a participar.

Linguagens Corporais para Saúde Coletiva

- Compreensão da anatomia do sistema cardiopulmonar e sua resposta à prática de exercícios;
- Conhecimento das formas de controle da atividade através dos cálculos de FCmáx, Zona Alvo e percepção de esforço.

PRÁTICA SOCIAIS

Linguagens Corporais e Específicas

- Participação e organização de atividades voltadas ao lazer, envolvendo a escola (professores, funcionários e educandos), a família e a comunidade, como meio de interação social.

Linguagens Corporais na Sociedade

- Saber o que são Políticas Públicas;
- Quais são as principais Políticas Públicas Nacionais voltadas ao esporte e ao lazer.

Linguagens Corporais para Saúde Coletiva

- Compreensão e análise dos aspectos epidemiológicos das doenças da modernidade investigando causas, evolução e consequências (diabetes, dislipidemias, tabagismo, Hipertensão, dentre outras);
- Análise das Políticas Públicas Nacionais voltadas à saúde;
- A importância da prática da atividade física sistematizada para modificações de padrões epidemiológicos negativos;
- Gravidez na adolescência e suas modificações: corporais, psicológicas e sociais.

MEIO AMBIENTE E DIVERSIDADE CULTURAL

Linguagens Corporais e Específicas

- Compreensão da importância da prática de E.N. e outras atividades regionais, como instrumento de interação entre o homem e a natureza focando a preservação do meio ambiente.

Linguagens Corporais na Sociedade

- Compreensão sobre a construção de espaços para a prática da atividade física, a realização de grandes eventos e suas relações com impacto ambiental, cultural e social;
- Análise da aplicabilidade de atividades físicas, tanto na zona urbana como na natureza, com relação ao impacto ambiental e o respeito às peculiaridades regionais;
- Conhecimento e valorização dos esportes indígenas.

Linguagens Corporais para Saúde Coletiva

- Conhecimentos ampliados sobre suplementação alimentar e suas respostas em organismos de indivíduos saudáveis ou portadores de patologias da modernidade;
- Socorros: estiramento muscular e queimaduras.

Linguagens Corporais e Específicas

- Participação no planejamento e organização de eventos com danças, atividades de expressão e/ou outras manifestações rítmicas pertinentes à cultura e aos folclores brasileiro e mundial.

Linguagens Corporais na Sociedade

- Análise da influência da mídia e na opinião pública em transmissões esportivas e culturais (campeonatos e torneios locais, nacionais e internacionais; apresentações folclóricas e festivais).

Linguagens Corporais para Saúde Coletiva

- Ampliação da percepção corporal durante a prática de atividade física sistematizada: a dor aguda, alterações cardíacas e o cansaço.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Linguagens Corporais e Específicas

- Compreensão e possibilidades de vivências voltadas às diversas modalidades de ginástica (esportivas, de academia, geral, etc.) percebendo a sua importância para o conhecimento do próprio corpo.

Linguagens Corporais na Sociedade

- Análise do consumismo e suas implicações nos esportes e lazer (as marcas e os investimentos para as diversas manifestações da atividade física/esportes/folclore/danças).

Linguagens Corporais para Saúde Coletiva

- Desenvolvimento de conhecimentos básicos sobre as respostas hormonais diante da atividade física (adrenalina, noradrenalina, dopamina, endorfinas, serotoninas, HGH, ácido lático, dentre outras).

Avaliação

O processo de avaliação deve levar em consideração a faixa etária dos alunos e o grau de autonomia e discernimento que possuem. Esse processo, por se manifestar de forma contínua, poderá revelar as alterações próprias e características desse momento do aprendizado. Abordagens que incluam os adolescentes como participantes do processo avaliativo serão bem aceitas, pois além de estimular o desenvolvimento da responsabilidade pelo próprio processo, creditando-lhes maturidade/ responsabilidade, também favorecerá a maior compreensão e localização desses alunos na construção do conhecimento.

Os instrumentos poderão ser tão variados quanto forem os conteúdos e seus objetivos; no entanto, mais do que nunca é importante que sejam claros para o aluno, pois o senso crítico, característico dessa faixa etária, aliado à necessidade de sentir-se reconhecido, tornarão o processo de avaliação significativo.

Esses instrumentos poderão estar inseridos nos conteúdos de aprendizagem, como uma forma sistemática de valorização e de reflexão sobre os recortes possíveis de serem observados. Por exemplo, ao se tomar conhecimento sobre o nível de resistência aeróbia por meio do teste Cooper, os alunos apreenderão nesse instrumento de avaliação qual referencial comparativo e que critério classificativo foi utilizado. Como conteúdos, os instrumentos de avaliação poderão representar a forma concreta de apropriação, por parte dos alunos, do conhecimento socialmente construído, revelando, quando utilizados, que intenções e aspectos desse conhecimento estão sendo valorizados. Esse sentido fica explicitado quando o aluno conscientiza-se, como sujeito da ação, que poderá optar por se adequar a um modelo ou sugerir opções baseadas em uma crítica reflexiva.

Obs: As atividades e os conteúdos poderão sofrer alterações devido as condições climáticas, espaços físicos, recursos materiais ou fatores de risco a integridade física dos alunos e professores.

Referências

- ABERASTURY, A. A criança e seus jogos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BABIN, P. e KOULOUMDJIAN, M.F. Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BETTI, M. Janela de vidro: educação física e esportes. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado, Instituto de Educação, 1997.
- _____. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRUCHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRUHNS, T. H. O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas: Papirus, 1993.
- CASTELLANI FILHO, L. Considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela Educação Física escolar. Revista Paulista de Educação Física, supl. n. 1, 1995.
- CLARO, E. Método dança. Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Robe, 1995.
- FARIAS JR., A. G. Questões do gênero e co-educação: algumas considerações idáticas sobre o enfoque multicultural. Revista do Núcleo de Sociologia do Futebol, n. 2, 1995.
- FREIRE, J. B. De corpo e alma. São Paulo: Summus, 1991.
- _____. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.
- HILDEBRANDT, H. e LAGING, R. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KAMIL, C. e DEVRIES, R. Jogos em grupo. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KENSKI, V. O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física. Motriz, v. 1, n. 2, 1995.
- LAPIERRE e AUCOUTURIER. A simbologia do movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. (Coords.). Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Revista de Educação AEC, v. 15, n. 60, 1986.
- PREFEITURA DE PORTO VELHO. Matriz curricular da educação Física (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Porto Velho: SEMED, Porto Velho 2008.



**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

E.E.E. F.M.

Curso de Ensino Médio

Séries : 3º Ano

Disciplina : Educação Física

Local : Quadra Poliesportiva / Sala de Aula /Laboratório

Período: Ano Letivo /2016

Ementa : O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino Médio é muito importante na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. Ressignificar esses elementos da cultura e construí-los coletivamente é uma proposta de participação constante e responsável na sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, e a nova Matriz Curricular/SEDUC, trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física, enfatizando a organização do Ensino Médio Inovador, com essa medida passa-se a valorizar a Educação, consolidando a importância da formação dos escolares a partir dos suas experiências na vida escolar.

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.

COMPETÊNCIA

- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo, analisando e valorizando os aspectos sociais, éticos, afetivos, psicológicos e políticos que estão envolvidos na cultura do movimento, aprofundando os conhecimentos das diversas possibilidades de manter o corpo em movimento para obtenção e manutenção da saúde.

Objetivo Geral :

Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente.

Objetivos Específicos :

1. Estimular vivências e experiências do movimentar-se, desenvolvendo conhecimento e respeito ao seu próprio corpo e ao corpo do outro, percebendo que o nosso corpo é portador de linguagens utilizáveis nos processos de interação social.
2. Possibilitar vivências e conhecimentos ligados às atividades físicas que permitam a interação social da Educação Física com a sociedade (família, comunidade, bairro, etc.).
3. Enfocar a diversidade cultural regional para a formação de identidades através da atividade física, considerando-se os aspectos de relação homem-natureza, percebendo como a Educação Física pode atuar para respeitar a diversidade cultural e manutenção e conservação do meio ambiente.
4. Proporcionar vivências e experiências através da atividade física, a partir da compreensão das múltiplas linguagens corporais, partindo da diversidade de situações étnicas através da utilização de jogos, danças, lutas, esporte, mímica, etc.
5. Proporcionar o entendimento da relação entre a atividade física e as diversas linguagens artísticas, promovendo a formação e o desenvolvimento do senso estético, possibilitando o conhecimento crítico aos padrões de beleza impostos/criados.

COMP ETÊNCIA

- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo, analisando e valorizando os aspectos sociais, éticos, afetivos, psicológicos e políticos que estão envolvidos na cultura do movimento, aprofundando os conhecimentos das diversas possibilidades de manter o corpo em movimento para obtenção e manutenção da saúde.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

LINGUAGEM E INTERAÇÃO

Linguagens Corporais e Específicas

- Compreensão dos Esportes Básicos Comuns e Esportes Alternativos como opções de prática esportiva permanente, analisando seus limites e possibilidades na perspectiva de inclusão.

Linguagens Corporais na Sociedade

- A atividade física e a relação com o mercado de trabalho. A necessidade dos TAFs (Teste Aptidão Física) para obtenção de contratos empregatícios.

PRÁTICA SOCIAIS

Linguagens Corporais e Específicas

- Análise dos conteúdos dos jogos como opções de lazer, e de interação na comunidade em seu entorno.

Linguagens Corporais na Sociedade

- Promoção de atividades que possibilitem lazer para a comunidade escolar/geral;
- Reflexão a cerca do processo de envelhecimento (comunidade, família, trabalho e lazer);
- Sensibilização para a compreensão crítica da realidade social do entorno escolar.

Linguagens Corporais para Saúde Coletiva

- Conhecimento de dados epidemiológicos do mundo, do Brasil de Rondônia e de cada município;
- Conhecimentos básicos sobre atividade física e doenças crônicas degenerativas relacionadas ao processo de envelhecimento (osteoporose, artrose, dentre outros);
- Conhecimentos sobre LER/DORT e seus aspectos preventivos

MEIO AMBIENTE E DIVERSIDADE CULTURAL

Linguagens Corporais e Específicas

- Organização de atividades com ênfase nos E.N, voltadas às questões de preservação do meio ambiente, respeitando as peculiaridades regionais.

Linguagens Corporais na Sociedade

- Percepção dos materiais alternativos como opção de utilização para garantir a prática de atividade física, entendendo a necessidade de investimentos financeiros para estes.

Linguagens Corporais para Saúde Coletiva

- Compreensão da reposição hidroeletrólítica antes, durante e após a atividade física (bebidas isotônicas, estimulantes dentre outros);
- Socorros: insolação e crise epiléptica.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Linguagens Corporais e Específicas

- Criação de coreografias vinculadas às danças, atividades de expressão corporal, dramatização e outras manifestações rítmicas, que retratam a realidade social ou outras temáticas relacionadas à cultura corporal.

Linguagens Corporais na Sociedade

- Conhecimento e análise dos diferentes espaços públicos de lazer existentes em seu município e sua relação com as políticas públicas voltadas para esporte e lazer.

Linguagens Corporais para Saúde Coletiva

- Contextualizar as diversas modalidades esportivas e esportes alternativos com as especificidades dos trabalhos aeróbicos e anaeróbicos;
 - Tipos de exercícios de alongamento e flexibilidade;
- Organização de programas básicos de atividade física.

ESTÉTICA DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Linguagens Corporais e Específicas

- Entendimento da ginástica (Ginástica Esportivas, de Academia, Geral, etc) como possibilidade para a prática de atividade física permanente, analisando os benefícios e riscos das diferentes modalidades praticadas, levando em consideração as experiências dos educandos.

Linguagens Corporais na Sociedade

- As relações entre estética e sociedade;
- As implicações dos padrões de beleza de acordo com a cultura dos diferentes tipos de povos;
- As relações entre padrões de beleza e o mercado de trabalho.

Linguagens Corporais para Saúde

Coletiva

- A utilização de substâncias ilícitas para obtenção de resultados estéticos que atendam aos padrões sociais;
- Termogênicos, esteroides, anabolizantes e medicamentos sem prescrição médica.

Avaliação

O processo de avaliação deve levar em consideração a faixa etária dos alunos e o grau de autonomia e discernimento que possuem. Esse processo, por se manifestar de forma contínua, poderá revelar as alterações próprias e características desse momento do aprendizado. Abordagens que incluam os adolescentes como participantes do processo avaliativo serão bem aceitas, pois além de estimular o desenvolvimento da responsabilidade pelo próprio processo, creditando-lhes maturidade/ responsabilidade, também favorecerá a maior compreensão e localização desses alunos na construção do conhecimento.

Os instrumentos poderão ser tão variados quanto forem os conteúdos e seus objetivos; no entanto, mais do que nunca é importante que sejam claros para o aluno, pois o senso crítico, característico dessa faixa etária, aliado à necessidade de sentir-se reconhecido, tornarão o processo de avaliação significativo.

Esses instrumentos poderão estar inseridos nos conteúdos de aprendizagem, como uma forma sistemática de valorização e de reflexão sobre os recortes possíveis de serem observados. Por exemplo, ao se tomar conhecimento sobre o nível de resistência aeróbia por meio do teste Cooper, os alunos apreenderão nesse instrumento de avaliação qual referencial comparativo e que critério classificativo foi utilizado. Como conteúdos, os instrumentos de avaliação poderão representar a forma concreta de apropriação, por parte dos alunos, do conhecimento socialmente construído, revelando, quando utilizados, que intenções e aspectos desse conhecimento estão sendo valorizados. Esse sentido fica explicitado quando o aluno conscientiza-se, como sujeito da ação, que poderá optar por se adequar a um modelo ou sugerir opções baseadas em uma crítica reflexiva.

Obs: As atividades e os conteúdos poderão sofrer alterações devido às condições climáticas, espaços físicos, recursos materiais ou fatores de risco à integridade física dos alunos e professores.

Referências

- ABERASTURY, A. A criança e seus jogos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BABIN, P. e KOULOUMDJIAN, M.F. Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BETTI, M. Janela de vidro: educação física e esportes. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado, Instituto de Educação, 1997.
- _____. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRUHNS, T. H. O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas: Papirus, 1993.
- CASTELLANI FILHO, L. Considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela Educação Física escolar. Revista Paulista de Educação Física, supl. n. 1, 1995.
- CLARO, E. Método dança. Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Robe, 1995.
- FARIAS JR., A. G. Questões do gênero e co-educação: algumas considerações idáticas sobre o enfoque multicultural. Revista do Núcleo de Sociologia do Futebol, n. 2, 1995.
- FREIRE, J. B. De corpo e alma. São Paulo: Summus, 1991.
- _____. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.
- HILDEBRANDT, H. e LAGING, R. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KAMII, C. e DEVRIES, R. Jogos em grupo. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KENSKI, V. O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física. Motriz, v. 1, n. 2, 1995.
- LAPIERRE e AUCOUTURIER. A simbologia do movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. (Coords.). Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Revista de Educação AEC, v. 15, n. 60, 1986.

ANEXO 6 – Plano anual de ensino Professor 3 (P3)

EMENTA-2016.

EDUCAÇÃO FÍSICA

SÉRIE: 1º TURNO: MATUTINO.

OBJETIVOS GERAIS

1. Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente;
2. Tornar o aluno um leitor ético e crítico com capacidade de intervenção e de transformar a realidade quando necessário.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- A- Melhoria da amplitude muscular e articular;
- B- Estimular o espírito de equipe, o companheirismo, o respeito ao adversário e ao colega;
- C- Aprofundar o entendimento das questões conceituais que envolvem a atividade física, esportes, lazer, jogos e saúde para obtenção de valores corporais.

CONTEÚDOS

1. 1º BIMESTRE- Linguagem corporal para saúde coletiva
 - Aprofundamento da anatomia do sistema esquelético.
2. 2º BIMESTRE- Linguagem corporal
 - Conhecimento e percepção das potencialidades e limitações do seu próprio corpo usando os esportes básicos;
3. 3º BIMESTRE- Linguagem corporal na sociedade
 - Compreensão das diferenças de lazer, recreação e esportes.
4. 4º BIMESTRE- L. Corporais para saúde coletiva
 - Aprofundamento da anatomia dos sistema muscular.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS

1. Estratégias de ensino

- Exposição oral, escrita e com recursos audiovisuais;
- Exercícios manuais e de fixação;
- Trabalho em equipe dirigido.

2. Estratégias de avaliação

- Testes teórico e prático;
- Observação diária com registro de participação e frequência nas aulas teóricas e práticas.

2. Recursos

- Humanos- profº e alunos;
- Materiais – cd, DVD;
 - Bolas: futsal, vôlei, queimada;
 - Redes- futsal, vôlei;
 - Quadra coberta; quadro branco...

SÉRIE: 2ª TURNO: MATUTINO.

OBJETIVOS GERAIS

1. Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente;
2. Tornar o aluno um leitor ético e crítico com capacidade de intervenção e de transformar a realidade quando necessário.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- A- Melhoria da amplitude muscular e articular;
- B- Estimular o espírito de equipe, o companheirismo, o respeito ao adversário e ao colega;
- C- Aprofundar o entendimento das questões conceituais que envolvem a atividade física, esportes, lazer, jogos e saúde para obtenção de valores corporais.

CONTEÚDOS

1. 1º Bimestre- Linguagem corporais na sociedade
 - A ética dentro e fora das competições.
2. 2º Bimestre- Linguagem corporais para saúde coletiva
 - Conhecimento das formas de controle da atividade física através dos cálculos da F.C.M, zona alvo e percepção do esforço.
3. 3º Bimestre- L. corporais para saúde coletiva
 - Compreensão da anatomia do sistema cardiopulmonar e sua resposta á prática de exercícios.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS

1. Estratégias de ensino
 - Exposição oral, escrita e com recursos audiovisuais;
 - Exercícios manuais e de fixação;
 - Trabalho em equipe dirigido.
 2. Estratégias de avaliação
 - Testes teórico e prático;
 - Observação diária com registro de participação e frequência nas aulas teóricas e práticas.
1. Recursos
 - Humanos- profº e alunos;
 - Materiais – cd, DVD;
 - Bolas: futsal, vôlei, queimada;
 - Redes- futsal, vôlei;
 - Quadra coberta; quadro branco...

SÉRIE: 3º TURNO: MATUTINO.

OBJETIVOS GERAIS

1. Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente;
2. Tornar o aluno um leitor ético e crítico com capacidade de intervenção e de transformar a realidade quando necessário.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- A- Melhoria da amplitude muscular e articular;
- B- Estimular o espírito de equipe, o companheirismo, o respeito ao adversário e ao colega;
- C- Aprofundar o entendimento das questões conceituais que envolvem a atividade física, esportes, lazer, jogos e saúde para obtenção de valores corporais.

CONTEÚDOS

1. 1º BIMESTRE- Linguagem corporal para saúde coletiva
 - Aprofundamento do sistema muscular e sua resposta a prática de exercícios
2. 2º Bimestre- Linguagem corporal específica
 - Compreensão dos esportes básicos e alternativos como opção de prática esportiva permanente.
3. 3º Bimestre- L. corporal para saúde coletiva
 - Conhecimentos básicos sobre atividade física e doenças crônicas degenerativas relacionadas ao processo de envelhecimento (osteoporose; artrose...)
4. 4º Bimestre- Linguagem corporal
 - LER/ DORT- prevenção e terapias.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS

- 1.Estratégias de ensino
 - Exposição oral, escrita e com recursos audiovisuais;
 - Exercícios manuais e de fixação;
 - Trabalho em equipe dirigido.
- 2.Estratégias de avaliação
 - Testes teórico e prático;
 - Observação diária com registro de participação e frequência nas aulas teóricas e práticas.
2. Recursos
 - Humanos- profº e alunos;
 - Materiais – cd, DVD;
 - Bolas: futsal, vôlei, queimada;
 - Redes- futsal, vôlei;
 - Quadra coberta; quadro branco...

ANEXO 7 – Plano anual de ensino Professor 4 (P4)**PLANEJAMENTO ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ENSINO MÉDIO – 2016****PORTO VELHO – RO.**

-INTRODUÇÃO:

Este trabalho propõe-se a dar subsídios para o profissional de educação física, nas atividades na disciplina de educação física, portanto o profissional poderá diversificar a forma de execução do mesmo, não precisamente obedecendo a sequência, mas trabalhando os conteúdos de acordo com os materiais que dispôr (tanto o espaço físico, como materiais específicos para desenvolver o trabalho).

A disciplina de educação física é no meu ver uma das mais importantes pois mobiliza e estimula a todos a uma atividade em que a prática em si é prazerosa, apesar de não termos locais muito apropriados, higiene do local das aulas de educação física, o nosso clima ser muito quente entre outros fatores, mais é uma disciplina em que promover a interação, sociabilização, companheirismo e promove a qualidade de bem-estar físico e mental. O esporte enquanto conteúdo escolar pode proporcionar tudo isso citado, interação social do aluno e fazer com que eles se sintam motivados a aprender, a prática esportiva e a atividade física nas aulas de educação física melhora a qualidade de vida dos alunos contribuindo no contexto escolar não apenas no desenvolvimento físico do aluno, mas nos valores e princípios morais como a disciplina, integração da turma, espírito de coletividade, solidariedade entre outros, em si a educação física forma e contribui para que os alunos sejam bons cidadãos, conscientes de suas obrigações, seus direitos e contribuir para que tenha um futuro de êxito, com honestidade.

-OBJETIVO GERAL:

Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las, adotando postura crítica e autônoma na seleção das atividades no cotidiano do seu dia-a-dia, sabendo o que lhe convém e trará mais benefícios para manutenção ou aquisição da saúde e qualidade de bem-estar físico e mental.

-OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Participar de atividades corporais, respeitando seus limites e dos outros.
- Adotar atitudes de respeito mútuo e repúdio a violência e discriminação.
- Conhecer e valorizar a pluralidade da cultura corporal e esportiva ocorrendo e possibilitando a interação social dos educandos.
- Fomentar através das aulas e atividades físicas, a diversidade cultural, social, e a importância de se preservar o meio-ambiente para termos qualidades de vida.
- Adotar hábitos saudáveis de higiene (pessoal e geral), alimentação e atividades corporais e esportivas.
- Conhecer e desenvolver suas competências corporais, sendo capaz de promover sua saúde.
- Trabalhar com modalidades desportivas na forma recreativas.
- Reivindicar ao seu direito a prática da atividade física e do esporte, que ocupar e disciplina o cidadão para ser exemplo de conduta.

PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS:

- Participação positiva nas atividades recreativas, dentro do contexto escolar;
- Envolvimento nas atividades individuais e em grupo;
- Avaliação das atividades prática, de acordo com a participação nas atividades propostas.

COMPETÊNCIA:

- Saber diferenciar as manifestações da cultura corporal, reconhecendo, analisando e valorizando os aspectos sociais, éticos, afetivos, psicológicos e motor que estão envolvidos no movimento, dando base e possibilidades de manter o corpo em movimento para obtenção e manutenção da saúde.

-1º ANO

EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDOS	HABILIDADES
GINÁSTICA	-Vivência de jogos e outras atividades voltadas ao lazer, como meio de comunicação, interação entre escola/família/comunidade;	-Discussões de conceitos relacionados;
JOGO	-Compreensão da importância dos jogos populares, de salão e esportivo, na contribuição para a qualidade da saúde, do lazer e do trabalho;	-Desenvolver atividades recreativas para estimular a autonomia, a cooperação e a participação;
ESPORTE	-Conhecimento e percepção de limitações e potencialidades de si e do outro, vivenciado nas atividades físicas e esportes básicos ou alternativos;	-Enfocar as atividades corporais presentes no esporte, ginástica, jogos e lazer, percebendo limitações como possibilidade de práticas corporais;
PRÁTICAS SOCIAIS	-Compreender as diferenças entre lazer, recreação e esporte; -Instruir sobre a anatomia funcional (esquelético e muscular), e respostas a exercícios relacionados com forças (cines iologia). Noções preliminares sobre epidemiologia e sua aplicação na sociedade, na atividade física. -Atividades desportivas na forma recreativa	-Saber as diferentes maneiras de manter o corpo ativo através das atividades corporais variadas. -Reflexão sobre a importância da interação e da vivência entre os gêneros masculino e feminino na prática das aulas de Educação Física;

2º ANO:

EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDOS	HABILIDADES
GINÁSTICA	-Reflexão sobre conceitos, valores, hábitos, atitudes que constituem a ginástica nas aulas de Educação Física Escolar e em outros espaços e tempo da prática corporal, particularizando o estudo da Ginástica Localizada confrontando a resistência orgânica geral com a resistência muscular localizada;	-Discussões de conceitos relacionados
JOGO	-Reflexão sobre conceitos, valores, hábitos, atitudes saudáveis que constituem os esportes nas aulas de Educação Física escolar e, em outros espaços e tempo da prática corporal;	-Desenvolver atividades recreativas para estimular a autonomia, a cooperação e a participação.
ESPORTE	-Identificação do tipo de modalidade esportiva individual benéfica para a prevenção e redução do nível de gordura corporal, bem como compreender a relação entre aptidão física e condicionamento físico.	-Saber das necessidades sociais sobre questões relacionadas a atividades física e saúde, para questiona-la e ser capaz de transforma-la.
PRÁTICAS SOCIAIS	-Saber conhecer da anatomia do sistema cardiopulmonar durante a atividade física. -A importância da atividade física como prevenção de doenças e promoção da saúde. -Atividades desportivas na forma recreativa. -Teórico sobre suplementos alimentares e suas respostas no organismo. -Prevenção de acidentes; estiramento muscular e queimaduras, entre outros.	-Conhecer as necessidades coletivas promotoras de saúde reconhecendo a atividade física como promotora desta necessidade. -Fomentar o entendimento dos conceito que envolvem a atividade física, esportes, lazer, jogo e saúde para obtenção de qualidade de vida.

3º ANO:

EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDOS	HABILIDADES
GINÁSTICA	-Reflexão sobre conceitos, valores, hábitos, atitudes que constituem a ginástica nas aulas de Educação Física Escolar e em outros espaços e tempo da prática corporal, particularizando o estudo da Ginástica Localizada confrontando a resistência orgânica geral com a resistência muscular localizada;	Discussões de conceitos relacionados
JOGO	-Reflexão sobre conceitos, valores, hábitos, atitudes saudáveis que constituem os esportes nas aulas de Educação Física escolar e, em outros espaços e tempo da prática corporal;	-Desenvolver atividades recreativas para estimular a autonomia, a cooperação e a participação.
ESPORTE	-Saber conhecer da anatomia do sistema cardiopulmonar durante a atividade física.	-Conhecer as manifestações corporais presentes no esportes, ginásticas e lazer.
PRÁTICAS SOCIAIS	-A importância da atividade física como prevenção de doenças e promoção da saúde. -Atividades desportivas na forma recreativa. -Teórico sobre suplementos alimentares e suas respostas no organismo. -Prevenção de acidentes; estiramento muscular e queimaduras, entre outros.	-Conhecer as necessidades coletivas promotoras de saúde reconhecendo a atividade física como promotora desta necessidade. -Fomentar o entendimento dos conceito que envolvem a atividade física, esportes, lazer, jogo e saúde para obtenção de qualidade de vida.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO:

- Referencial Curricular de Rondônia, 2013
- PCNs da Educação Física,

ANEXO 8 – Plano anual de ensino Professor 5 (P5)

DISCIPLINA: Componente Curricular de Educação Física 2016.

Série: Ensino Médio Regular (1º Ano)

Número de Aulas: uma aula semanal.

Objetivo Geral

Explorar e ampliar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento social e a estimulação do desenvolvimento das potencialidades motoras.

Objetivo Específico

- Compreender o funcionamento do organismo humano, reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando a melhoria de suas aptidões físicas em busca de melhorar a qualidade de vida;
- Identificar e intensificar o trabalho psicomotor de acordo com o grau de complexidade;
- Aprimorar os fundamentos dos esportes através de jogos e brincadeiras específica de cada modalidade;
- Promover a discussão e debates de temas relacionados a atividade física, ao meio ambiente higiene e saúde;
- Desenvolver atividades com ênfase na expressão individual, cooperação, participação, socialização, autonomia, possibilitando ao educando seu desenvolvimento de criatividade amizade, respeito e companheirismo;
- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades assim como a capacidade para debater, discutir e modificar ações, reunindo elementos de várias manifestações para estabelecer uma melhor utilização dos conhecimentos prévios adquiridos nas vivências anteriores.

Conteúdos Programáticos

ETAPA	CONTEÚDOS
1º Bimestre	Anamnese (avaliação corporal); Bases cinesiológicas; Qualidades físicas; Movimentos naturais, combinados e adaptados; Identificação dos grupos musculares; Atividades recreativas; Práticas esportivas: futsal, história e características da modalidade; Fundamentos técnicos; Realização dos jogos internos.
2º Bimestre	O preparo do organismo para prática do esporte; Lesões típicas de esportes em geral; Benefícios da atividade recreativa; O esporte como agente social; Noções preliminares epidemiologia; Atividades recreativas; Atletismo: características da modalidade; Práticas esportiva: voleibol, história e características da modalidade; Fundamentos técnicos.
3º Bimestre	Anamnese (avaliação corporal); DSTs; Ginástica geral; Ginástica localizada; Manifestações culturais; Atividades recreativas; Práticas esportiva: handebol, história e características da modalidade; Fundamentos técnicos.
4º Bimestre	O stress como fator interveniente na qualidade de vida; Nutrição; Ginástica geral: alongamentos; Postura corporal; Ginástica laboral; Saúde e atividade física; Práticas esportiva: basquetebol, história e características da modalidade; Fundamentos técnicos.

Competência

Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo, analisando e valorizando os aspectos sociais, éticos, afetivos, psicológicos e políticos que estão envolvidos na cultura do movimento, aprofundando os conhecimentos das diversas possibilidades de manter o corpo em movimento para obtenção e manutenção da saúde.

Metodologia

As aulas serão desenvolvidas com propósito de confrontar os conhecimentos prévios com pré-suportes teóricos metodológicos, tendo como base o debate, leituras de textos como forma respeitosa entre professor e aluno valorizando a construção de novos saberes.

- Aplicação de leitura de textos, debates e apresentações sobre os temas determinados;
- Representações e interpretações do cotidiano, sobre higiene, alimentação e drogas;
- Utilização de recursos materiais alternativos e tecnológicos: audiovisuais e expressão corporal.
- Utilização dos conhecimentos teóricos de acordo com o entendimento e envolvimento na interação entre a prática e a teoria.

Avaliação

A avaliação obedecerá à forma contínua e somatória, onde serão considerados como objetos de avaliação:

1. Frequência diária;
2. Execução prática;
3. Observação da participação e envolvimento;
4. Registro de produções escritas.

O controle de pontuação será feito por meio de notas parciais, onde ao final do bimestre de acordo com a série, será apresentado ao aluno seu desempenho.

Recursos necessários

- Estrutura física (sala de aula e quadra poli-esportiva);
- Materiais esportivos e alternativos;
- Recursos teóricos e tecnológicos.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física do Ensino Médio. MEC. Brasília (1999).

RODRIGUES, A. H. Sampedro R. M. F. Caderno da Avaliação Física e Orientação ao exercício. Universidade Santa Maria. UF (1997).

PROPOSTA, Curricular de Educação Física do Estado de Rondônia SEDUC. RO (2002).

GONÇALVES, Maria Cristina et al. Repensando a Educação Física: da educação infantil ao ensino fundamental. Curitiba. Bolsa Nacional – 2007.

REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDONIA, 2013, Governo do Estado de Rondônia, Secretaria de Estado da Educação.

DISCIPLINA: Componente Curricular de Educação Física 2016.

Série: Ensino Médio Regular (2º Ano)

Número de Aulas: uma aula semanal.

Objetivo Geral

Explorar e ampliar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento social e a estimulação do desenvolvimento das potencialidades motoras.

Objetivo Específico

- Compreender o funcionamento do organismo humano, reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando a melhoria de suas aptidões físicas em busca de melhorar a qualidade de vida;
- Identificar e intensificar o trabalho psicomotor de acordo com o grau de complexidade;
- Aprimorar os fundamentos dos esportes através de jogos e brincadeiras específica de cada modalidade;
- Promover a discussão e debates de temas relacionados a atividade física, ao meio ambiente higiene e saúde;
- Desenvolver atividades com ênfase na expressão individual, cooperação, participação, socialização, autonomia, possibilitando ao educando seu desenvolvimento de criatividade amizade, respeito e companheirismo;
- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades assim como a capacidade para debater, discutir e modificar ações, reunindo elementos de várias manifestações para estabelecer uma melhor utilização dos conhecimentos prévios adquiridos nas vivências anteriores.

Conteúdos Programáticos

ETAPA	CONTEÚDOS
1º Bimestre	Anamnese (avaliação corporal); Participação no planejamento e organização de atividades físicas na escola; Movimento muscular nas modalidades esportivas; A ética dentro e fora das competições esportivas; Percepção do corpo; Atividades recreativas; Práticas esportivas: futsal, história e características da modalidade; Realização dos jogos internos.
2º Bimestre	Benefícios da musculação; Benefícios da atividade recreativa; Compreensão da anatomia do sistema cardio pulmonar e sua resposta a pratica de exercício; Conhecimento das formas de controle das atividades através dos cálculos de FC-max zona alvo; Atividades recreativas; Praticas esportiva: voleibol, história e características da modalidade; Fundamentos técnicos.
3º Bimestre	Anamnese (avaliação corporal); Saber o que são politicas publica; Quais politicas publicas são voltadas ao esporte; Ginástica geral; Ginástica aeróbica; Manifestações culturais; Atividades recreativas; Praticas esportiva: handebol, história e características da modalidade; Fundamentos técnicos.
4º Bimestre	Participação no planejamento e organização de eventos com dança e atividades de expressão corporal; Nutrição; Ginástica geral: alongamentos; Saúde e atividade física; Praticas esportiva: basquetebol, história e características da modalidade; Fundamentos técnicos.

Competência

- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo, analisando e valorizando os aspectos sociais, éticos, afetivos, psicológicos e políticos que estão envolvidos na cultura do movimento, aprofundando os conhecimentos das diversas possibilidades de manter o corpo em movimento para obtenção e manutenção da saúde.

Metodologia

As aulas serão desenvolvidas com propósito de confrontar os conhecimentos prévios com pré-suportes teóricos metodológicos, tendo como base o debate, leituras de textos como forma respeitosa entre professor e aluno valorizando a construção de novos saberes.

- Aplicação de leitura de textos, debates e apresentações sobre os temas determinados;
- Representações e interpretações do cotidiano, sobre higiene, alimentação e drogas;
- Utilização de recursos materiais alternativos e tecnológicos: audiovisuais e expressão corporal.
- Utilização dos conhecimentos teóricos de acordo com o entendimento e envolvimento na interação entre a prática e a teoria.

Avaliação

A avaliação obedecerá à forma contínua e somatória, onde serão considerados como objetos de avaliação:

1. Frequência diária;
2. Execução prática;
3. Observação da participação e envolvimento;
4. Registro de produções escritas.

O controle de pontuação será feito por meio de notas parciais, onde ao final do bimestre de acordo com a série, será apresentado ao aluno seu desempenho.

Recursos necessários

- Estrutura física (sala de aula e quadra poli-esportiva);
- Materiais esportivos e alternativos;
- Recursos teóricos e tecnológicos.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física do Ensino Médio. MEC. Brasília (1999).

RODRIGUES, A. H. Sampedro R. M. F. Caderno da Avaliação Física e Orientação ao exercício. Universidade Santa Maria. UF (1997).

PROPOSTA, Curricular de Educação Física do Estado de Rondônia SEDUC. RO (2002).

GONÇALVES, Maria Cristina et al. Repensando a Educação Física: da educação infantil ao ensino fundamental. Curitiba. Bolsa Nacional – 2007.

DISCIPLINA: Componente Curricular de Educação Física 2016.

Série: Ensino Médio Regular (3º Ano)

Número de Aulas: uma aula semanal.

Objetivo Geral

Explorar e ampliar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento social e a estimulação do desenvolvimento das potencialidades motoras.

Objetivo Específico

- Compreender o funcionamento do organismo humano, reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando a melhoria de suas aptidões físicas em busca de melhorar a qualidade de vida;
- Identificar e intensificar o trabalho psicomotor de acordo com o grau de complexidade;
- Aprimorar os fundamentos dos esportes através de jogos e brincadeiras específica de cada modalidade;
- Promover a discussão e debates de temas relacionados a atividade física, ao meio ambiente higiene e saúde;
- Desenvolver atividades com ênfase na expressão individual, cooperação, participação, socialização, autonomia, possibilitando ao educando seu desenvolvimento de criatividade amizade, respeito e companheirismo;
- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades assim como a capacidade para debater, discutir e modificar ações, reunindo elementos de várias manifestações para estabelecer uma melhor utilização dos conhecimentos prévios adquiridos nas vivências anteriores.

Conteúdos Programáticos

ETAPA	CONTEÚDOS
1º Bimestre	Anamnese (avaliação corporal); Fatores ambientais que influenciam na postura corporal; Movimentos implícitos nas modalidades esportivas; Identificação dos movimentos; Grupos musculares; Atividades recreativas; Práticas esportivas: futsal, história e características da modalidade; Conhecimentos ampliados sobre a anatomia funcional do sistema esquelético e sua relação com a prática de atividade física para toda a vida; Realização dos jogos internos.
2º Bimestre	Conhecimentos ampliados sobre a anatomia funcional do sistema muscular e sua relação com a prática de atividade física para toda a vida; Noções de sumulas e arbitragens; Relação do indivíduo com o meio ambiente; Organização de programas básicos de atividade física; Atividades recreativas; Práticas esportiva: voleibol, história e características da modalidade; Fundamentos técnicos.
3º Bimestre	Anamnese (avaliação corporal); Conhecimentos ampliados sobre a anatomia funcional do sistema cardio pulmonar e sua relação com a prática de atividade física para toda a vida; Primeiros Socorros: insolação e crise epiléptica; Criação de coreografias vinculadas as danças e atividades de expressão corporal; Tipos de exercício de alongamento e flexibilidade; Manifestações culturais; Atividades recreativas; Práticas esportiva: handebol, história e características da modalidade; Fundamentos técnicos.
4º Bimestre	Ginastica de academia; Ginastica esportiva; Primeiros socorros; Nutrição; Esteroides, anabolizantes e medicamentos sem prescrição médica; Ginástica geral: alongamentos; Práticas esportiva: basquetebol, história e características da modalidade; Fundamentos técnicos.

COMPETÊNCIA

• Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo, analisando e valorizando os aspectos sociais, éticos, afetivos, psicológicos e políticos que estão envolvidos na cultura do movimento, aprofundando os conhecimentos das diversas possibilidades de manter o corpo em movimento para obtenção e manutenção da saúde.

Metodologia

As aulas serão desenvolvidas com propósito de confrontar os conhecimentos prévios com pré-suportes teóricos metodológicos, tendo como base o debate, leituras de textos como forma respeitosa entre professor e aluno valorizando a construção de novos saberes.

- Aplicação de leitura de textos, debates e apresentações sobre os temas determinados;
- Representações e interpretações do cotidiano, sobre higiene, alimentação e drogas;
- Utilização de recursos materiais alternativos e tecnológicos: audiovisuais e expressão corporal.
- Utilização dos conhecimentos teóricos de acordo com o entendimento e envolvimento na interação entre a prática e a teoria.

Avaliação

A avaliação obedecerá à forma contínua e somatória, onde serão considerados como objetos de avaliação:

1. Frequência diária;
2. Execução prática;
3. Observação da participação e envolvimento;
4. Registro de produções escritas.

O controle de pontuação será feito por meio de notas parciais, onde ao final do bimestre de acordo com a série, será apresentado ao aluno seu desempenho.

Recursos necessários

- Estrutura física (sala de aula e quadra poli-esportiva);
- Materiais esportivos e alternativos;
- Recursos teóricos e tecnológicos.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física do Ensino Médio. MEC. Brasília (1999).

RODRIGUES, A. H. Sampedro R. M. F. Caderno da Avaliação Física e Orientação ao exercício. Universidade Santa Maria. UF (1997).

PROPOSTA, Curricular de Educação Física do Estado de Rondônia SEDUC. RO (2002).